



Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación
del profesorado. Un estudio de caso**

Estudio presentado para optar al grado de Doctor en Educación
por
Héctor Opazo

Directora
Dra. Pilar Aramburuzabala

Noviembre de 2015



Este estudio se ha realizado con en el apoyo de la Beca para estudios de doctorado en el extranjero del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT, dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

RESUMEN

La investigación científica del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) se ha consolidado como una potente línea de trabajo en la educación superior a nivel nacional e internacional.

La formación de docentes constituye un campo idóneo para la aplicación de la metodología del ApS, puesto que ofrece un recurso pedagógico eficaz que tiene efectos positivos en el desarrollo profesional, ético y personal de los futuros maestros.

El estudio de casos realizado en esta tesis tiene como objetivo comprender el desarrollo del ApS en dos titulaciones de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Se han investigado 5 unidades de análisis: [1] experiencias de servicio, [2] estudiantes [3] docentes [4] socios comunitarios y [5] directivos universitarios.

Para ello, se efectúa un análisis descriptivo de 456 experiencias, utilizando la teoría fundamentada como técnica de análisis de datos (codificación axial). Se lleva a cabo un análisis del discurso de entrevistas focalizadas a través de la técnica *Computer Mediated Discourse Analysis* (CMDA). Para realizar los análisis se optó por el apoyo del *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (Atlas.ti 6.2.28).

Los resultados obtenidos permiten comprender la situación del ApS en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM y contribuyen a promover la diseminación del ApS como una alternativa real de revitalización de los programas de formación del profesorado, de manera que los futuros maestros y líderes escolares puedan acceder a experiencias transformadoras que repercutan en la mejora efectiva del sistema educativo.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; Educación Superior; Formación del Profesorado; Estudio de Casos; Análisis del Discurso.

ABSTRACT

Scientific research on Service-Learning (S-L hereinafter) has become a powerful line of work in higher education nationally and internationally.

Teacher training is an appropriate field for applying the S-L methodology, as it offers an effective teaching resource that has positive effects on the professional, ethical and personal development of future teachers.

The case studies in this thesis aim to understand the development of S-L in two degrees of the School of Teacher Training and Education of the Autonomous University of Madrid. We have investigated 5 units of analysis: [1] service experiences, [2] students [3] teachers [4] community partners and [5] academic leaders.

For this, a descriptive analysis of 456 experiences was performed using grounded theory as the data analysis technique (axial coding). Discourse analysis of focus interviews was carried out through the technic Computer Mediated Discourse Analysis (CMDA). To perform the analysis we chose the support of the Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (Atlas.ti 6.2.28).

The results allow to understand the situation of S-L in the School of Teacher Training and Education of the UAM, and contribute to promote the dissemination of S-L as a real alternative of revitalization of teacher training programs, so that prospective teachers and school leaders have access to transformative experiences which influence an effective improvement of the education system.

Keywords: Service-Learning; Higher education; Teacher Training; Case Studies; Discourse analysis

A Chenda, por correr su segunda maratón a mi lado.

AGRADECIMIENTOS

Una tesis doctoral se construye en base a un enorme trabajo personal, pero detrás de cualquier investigación se esconde una sumatoria de esfuerzos colectivos que han permitido su realización. Esta investigación ha sido posible gracias a la generosidad, amistad y cariño de muchas personas. La lista es larga y escoger nombres para homenajear puede ser injusto, pero quiero agradecer con afecto a las siguientes personas:

A mi directora, Pilar Aramburuzabala. Una mujer llena de virtudes y talentos. Generosa, trabajadora incansable, promotora de *causas imposibles* que convierte *en posibles*. Su dirección, talante y elegancia han dejado en mí una profunda huella que espero compartir con otros y otras en mi futuro académico. Ella me estimuló a realizar verdaderas quijotadas, a aprender una segunda lengua en pocos meses, a trabajar duro, a educar mi ego, a vestirme de humildad. Su dirección me ha forjado el carácter profesional, pero sobre todo, me ha convertido en una mejor persona.

También vayan mis agradecimientos para Irene, para Miguel y para la familia Aramburuzabala-Higuera por compartir conmigo a su madre, hermana e hija.

Quiero agradecer a los y las “informantes” de esta tesis, pues ellos hicieron posible esta investigación. Su generosidad, su tiempo y su complicidad han permitido representar este fenómeno académico.

Con especial cariño quiero agradecer a la Editorial de la Universidad Autónoma de Madrid (Adela y Miguel Ángel) por la posibilidad de desarrollarme en el campo de la edición científica, entre otros menesteres menos glamorosos del mundo editorial. Así mismo quiero dar gracias al apoyo que he recibido del Decanato de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM, y al Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, que me ha respaldado en cada una de mis decisiones y emprendimientos.

Al grupo de investigación GICE y a F. J. Murillo, por darme un espacio para iniciarme en la investigación educativa y por permitirme conocer los entresijos de la vida académica, que me han permitido escoger de manera acertada mis nuevos proyectos profesionales.

Al equipo de PDI y PAS de Aprendizaje-Servicio UAM. Sin su entusiasmo y tesón toda esta tesis se hubiese quedado en una idea. Maite, Jessica, Charo, Santi, Javier, Carmen, Adela, Enri, Manuel y Rocío.

A mis amigos y amigas Alfredo Canales, Alma Pérez, Ana María Martínez, Ana Moreno, Beatriz Ruiz de Hoyos, Bianca Thollez, Constanza Vega, Cristina Villaverde, Felipe Martín, Gabriela Krichesky, Giovanni Ramírez, Gonzalo Arriero, Gonzalo del Castillo, Iker Biguri, Javier Marzal, Javiera Cubillos, Jesús Manso, Karen Arredondo, Laura Matías, Lee Anne Sittler, Luis Miguel Pérez, María Eugenia Cabrera, Mónica Gutiérrez, Noelia Sosa, Nuria González, Patricia Martín, Roberto Martínez, Sebastián Vidal, Soledad Chávez, Soledad Rappoport y Tania Yáñez. Ellos han sido motivo de muchísimas alegrías durante este proceso y su fraternidad me ha permitido mantener la cabeza fría en los momentos de crisis.

Especial agradecimiento a Patricia López Alegre por ser en el nexo mágico que creó nuevas y hermosas amistades. Muchas gracias a Marta López Díaz, que compartió con nosotros su hogar, que ha sido mi *refugio-despacho-biblioteca* durante la etapa final de esta tesis.

Al hermoso equipo del *Community Knowledge Initiative* (CKI) de la *National University of Ireland, Galway* (NUIG). Los puntos de vista de Lorraine McIlrath, Ann Lyons y Lorraine Tansey acerca del mismo fenómeno han enriquecido esta tesis. Especial agradecimiento a mis queridas Carmel King, Ann Marie Atkins y Liz Brosnan con quienes compartí un hermoso -y lluvioso- verano de cierre de esta investigación en Galway (Irlanda).

A los equipos de investigación de los proyectos “*Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe*” (Erasmus+ Comisión Europea) y de “*How Service-Learning Influences Youth Purpose Around the World*”. Agradezco la paciencia, apoyo e inspiración que me han entregado. Especial mención a Jenni Menon Mariano (University of South Florida Sarasota–Manatee) por su apoyo y a Seana Moran (Clark University), con quién discutí de lo humano, lo divino y lo metodológico, revelándome nuevos propósitos a perseguir en la vida.

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) y al dinero de los humildes contribuyentes del país que me vio nacer. Ellos han financiado con su esfuerzo cotidiano mi trabajo y de otros muchos como yo que hemos vivido del sistema de financiación científica de Chile.

A mi amigo Manuel Lorite por sus comentarios bibliográficos y por enseñarme la rigurosidad del uso de las bases de datos científicas y la documentación académica.

A Ángela y Rocío por su sincera amistad, por cuidar de mí durante estos años y por hacerme parte de su familia.

A las familias Opazo Leviñir, Carvajal Aixalá, Ramírez Vega y Ramírez Lattus por su constante apoyo y cariño.

A mi madre Marta Carvajal Aixalá y a mi padre Héctor Opazo Leviñir que han hecho un trabajo formativo estupendo conmigo y mis hermanos Luis y Paulina. Mi familia me heredó la libertad de pensamiento, creer en ideales y pensar en el bien común. Todo lo que soy y todo lo que seré es gracias a ellos y a su “andamiaje”.

Especial mención a mi tía Alicia Opazo Leviñir, que invirtió sus escasos ahorros en mi educación universitaria, estimuló mi pasión por la lectura y me enseñó las tradiciones del pueblo mapuche, lo que sin lugar a dudas potenció mi interés por los temas de justicia social, el ser humano y la libertad individual.

A Chenda Ramírez Vega, mi esposa, compañera y amiga. Honesta, luchadora, humilde, dueña de una hermosa brillantez intelectual y claridad en sus ideas que iluminaron mi camino en las horas más negras de esta maratón académica. La naturaleza vive en el interior de Chenda y a través de sus ojos aprendí a diferenciar entre una planta y una maleza, y sobre todo, me enseñó lo que hay que podar y lo que debe permanecer.

Yo he llegado aquí por la suma de muchas ayudas, pero sin duda la tuya ha sido el mejor estímulo y contar con tu apoyo es mi mejor recompensa. Por ti, para ti y por nosotros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
Razones fundamentales del estudio	20
Objetivos de la investigación.....	26

I PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE-SERVICIO	31
1.1. Definiciones y naturaleza del aprendizaje-servicio.....	31
1.2. Orígenes y evolución del Aprendizaje-Servicio	44
1.3. Fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio.....	57
1.4. Proyectos de Aprendizaje-Servicio	65
1.5. Beneficios del Aprendizaje-Servicio	91
1.6. Fronteras del aprendizaje-servicio: limitaciones y críticas.....	94
CAPÍTULO 2: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	99
2.1. Aportaciones del aprendizaje-servicio a la educación universitaria	100
2.2. Implantación del aprendizaje-servicio en la universidad	113
2.3. Aprendizaje-Servicio en el contexto universitario internacional.....	119
2.4. Aprendizaje Servicio en el contexto universitario nacional	123
CAPÍTULO 3: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE	133
3.1. El aprendizaje-servicio como herramienta en la formación de maestros.....	133
3.2. Aprendizaje-Servicio en la formación de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid.....	144

II PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	153
4.1. Problema de investigación	153
4.2. Objetivos de investigación	155
4.3. Metodología de la investigación	156
4.4. Diseño del estudio	158
4.5. Población, muestra y muestreo	159
4.6. Categorías de análisis.....	161
4.7. Programación de la investigación.....	178
4.8. Rol del Investigador	185
4.9. Procedimientos para garantizar la validez.....	186
4.10. Consideraciones éticas	188
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	189
5.1. Análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio	189
5.2. Estudiantes	201
5.3. Profesores	232
5.4. Socios comunitarios	273
5.5. Directivos.....	291
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	301
6.1. Discusiones.....	301
6.2. Contribuciones e implicaciones de la investigación	313
6.3. Limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones futuras	314
6.4. Conclusiones	316

III PARTE

REFERENCIAS, INDICE DE TABLAS Y FIGURAS, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO	
REFERENCIAS.....	331
INDICE DE TABLAS.....	365
INDICE DE FIGURAS	368
ANEXOS.....	370
ÍNDICE ANALÍTICO	395

INTRODUCCIÓN

“... Al considerar cualquier plan tenemos que preguntarnos si contribuirá a transformar aquella sociedad a que se aplique en una comunidad de hombres y mujeres responsables, justa, apacible y capaz de progreso intelectual y moral. Si así fuese, podremos decir que el plan es bueno, si no, debemos declararlo malo...”

Aldous Huxley, *El fin y los medios* (1980, p. 40).

La educación es un espacio social y virtuoso que permite a los seres humanos desarrollar su vida con plenitud. Para que esta premisa ocurra, cada uno de los actores educativos han de aprender a vivir entre la individualidad y la colectividad, lo que obliga al sistema educativo contemporáneo a superar el paradigma de la acumulación de conocimientos como un bien personal y establecer un modelo de cooperación y de solidaridad entre los diversos actores sociales.

Lo planteado en las palabras anteriores no es una tarea fácil, en tanto la convulsión social y económica actual han causado profundos cambios relacionales entre los seres humanos y sus fenómenos cotidianos. La aplicación de avanzadas tecnologías socioeconómicas ha perturbado la relación del ciudadano con su comunidad, con su trabajo y por ello con la propia educación. El neocapitalismo, promotor de una *nueva edad media-digital*, ha desarrollado un campo de acción estratégica con independencia de las comunidades, lo que desestabiliza y descuida a los ciudadanos.

Existe un peligroso declive de la solidaridad global y el fin del sueño del progreso occidental, llamado “estado de bienestar”, como una forma de organización social. El crecimiento de la riqueza y el capital ya no implica un beneficio social y progreso económico para las comunidades. Una consecuencia evidente de lo expuesto es que la posición actual de la administración estatal ostenta la mediación entre el capital y los trabajadores, los ciudadanos y los propios estudiantes, lo que provoca que ya no exista un garante explícito de la sociedad. Esto debilita el poder colectivo para proporcionar contextos estables para el desarrollo de las instituciones educativas y los seres humanos.

40 años atrás el espíritu que imbuía a la sociedad en torno a su desarrollo y la educación era radicalmente opuesto. Edgar Faure y sus colaboradores (1973) desarrollaron el informe

titulado *Apprendre à être*, traducido al español como *Aprender a ser, la educación del futuro*, que se hizo conocido popularmente como el informe Faure.

El documento se impregna del espíritu progresista de la década de 1960 y principios de 1970. En sus páginas se propone la idea de la justicia global y la necesidad de un nuevo contrato social, que permita a los estados y a sus ciudadanos involucrarse en el diseño y aplicación educativa. La educación permanente es el corazón de las sociedades del aprendizaje, y el foco ya no está solo en escuela o en las instituciones educativas. Esto facilitará el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, que permite el desarrollo pleno del ser humano como un agente de desarrollo democrático, ciudadano del mundo y autor de su propia realización (Faure et al., 1973). El Informe Faure (1973) hizo un llamado a la educación para contribuir con el desarrollo de la reflexión libre y la conciencia política, que permitirían a los ciudadanos entender las estructuras del mundo en el que tienen que vivir y, cuando sea necesario, demostrar un compromiso personal en la lucha para reformar sus injusticias.

Veinticuatro años después Jacques Delors y sus colaboradores (1996), siguiendo la senda y las premisas de Faure y su equipo (1973) presentaron la propuesta de los *Cuatro pilares de la educación para el siglo XXI*. El informe presentaba el nuevo papel que la educación debía asumir en medio de las tensiones que caracterizaban al mundo al comienzo del nuevo milenio. La sociedad de la época estaba definida por la globalización, la tensión entre lo universal y lo individual, la tradición y la modernidad, y lo espiritual y lo material. Para ello, Delors y sus colaboradores (1996) propusieron el desarrollo de pilares fundamentales en la educación:

- *Aprender a conocer*, mediante la mixtura de una cultura general amplia y la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Esto permitirá *aprender a aprender* y beneficiarse de las ventajas que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer* para adquirir algo más que una cualificación profesional. Se persigue el desarrollo de competencias que capaciten a los ciudadanos para enfrentar nuevas situaciones, y que puedan ser resueltas de manera colectiva *-en equipo-* enmarcadas en diversas experiencias sociales y laborales ofrecidas a la juventud.
- *Aprender a (con)vivir* y buscar la comprensión del otro y de nuevas formas de interdependencia (p.e. realización de proyectos comunitarios, solución de

conflictos) basados en el respeto de valores humanos, plurales, que estarán basados en la comprensión mutua y la paz.

- *Aprender a ser* y permitir el desarrollo de la personalidad humana, para desempeñarse de forma comprensiva en las autonomía, juicio y responsabilidad personal. Esto ha de basarse en el aprecio de la educación y de las posibilidades de cada ser humano.

Ambos informes, comisionados por UNESCO, presentaron las bases del aprendizaje permanente, que estaba destinado a ser una utopía política que desafiaba las órdenes tradicionales para cambiar la sociedad, sobre la base de los principios de justicia e igualdad (Elfert, 2015).

En este sentido, Maren Elfert (2015) plantea que al revisitar ambos informes -*Faure y Delors*- se podría reclamar una sociedad justa, junto a los conceptos de *aprender a ser* (Faure et al., 1973) y *aprender a vivir juntos* (Delors et al., 1996). Aunque el clima sociopolítico contemporáneo se centre en el individualismo y la hegemonía de la economía, estos informes nos recuerdan que los tiempos políticos e ideológicos cambian, por lo que siempre vale la pena imaginar alternativas y trabajar para el desarrollo de innovaciones educativas.

Si se asume que en una propuesta de innovación educativa se desarrollará un proceso de reflexión, intervención y evaluación para la mejora continua de la práctica educativa, “¿... tenemos claro cuáles son las dimensiones que deben tenerse en cuenta en la instauración y evaluación de esa innovación educativa?” (Gezuraga, 2014, p. 87). Y en este sentido, ¿es posible analizar la educación a través de las innovaciones educativas -*como el aprendizaje-servicio*- que tengan como objetivo superar la pobreza, el racismo o cualquier forma de opresión y proponer innovaciones de manera neutra y sin los actores? La respuesta es compleja pero sabemos que es necesaria “la participación política de los movimientos sociales del resto del mundo, así como la profesionalidad socialmente comprometida de los educadores” (Wrigley, 2013, p. 51).

El Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) encarna una innovación que aspira a un cambio en las formas de enseñanza tradicionales, ya que sobrepasa los límites del currículo y esto permite el desarrollo de nuevas formas de auto-organización. La acción organizada en la innovación educativa es decisiva, y el ApS es una herramienta clave para recuperar y reconstruir espacios sociales y educativos.

Su metodología y práctica permiten observar el desarrollo de un movimiento de carácter global, que apuesta por nuevos vínculos entre estudiantes, docentes y comunidades locales. Por ello, el ApS ha de plantearse de diversas formas, pues no existe una receta, pero si se quiere considerar como una innovación eficaz y una herramienta para la mejora de la profesión educativa, ha de considerar tres aspectos claves:

1. **FILOSÓFICOS/ÉTICOS:** El ApS debe promover la equidad de aprendizajes y mejorar la calidad de vida y oportunidades futuras para todos los estudiantes y sus comunidades. Ha de atender y respetar las características de los colectivos con los que trabaje, para así, fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje y el servicio, que puedan promover la participación cooperativa y solidaria entre los ciudadanos.
2. **POLÍTICOS:** El ApS debe promover la cohesión social, la inclusión y la autonomía de los estudiantes como ciudadanos activos e informados para participar colectivamente en busca de la mejora local y global.
3. **ECONÓMICOS:** El ApS debe promover la prosperidad futura de los individuos, sus familias y/o colectivos, para evitar la pérdida de talento y reducir los efectos indeseables en las comunidades (p.e. desempleo, exclusión social).

En el desarrollo de la presente tesis, asumimos la recomendación de Raewyn Connell (2013), que indica que una de las acciones de poder efectivo que los intelectuales y los investigadores educativos pueden realizar, es la construcción de espacios alternativos en los que la discusión y la crítica sean posibles, y donde el conocimiento práctico pueda encontrar su verdadera expresión en nuevos modelos educativos.

El ApS en la educación y en la formación docente es un territorio de reciente exploración. Es necesario establecer caminos claros en el uso de esta metodología como vehículo de mejora educativa y herramienta de reforma social. Para ello es importante comprender las peculiaridades de esta metodología:

- **EL ApS DEBE DERIVAR DESDE LA TEORÍA:** El ApS en la universidad ha de ser algo más que estudios científicos que se correlacionen de forma estadística. Una teoría solo es útil si contiene un conjunto de conceptos que se puedan concretar en las variables de medición y/o categorías. Cuando esto se integra en un todo coherente, los conceptos se convierten en una teoría con hipótesis verificables y deducibles que orientarán la investigación, la toma de

decisión, y ofrecen desde los estudios de ApS propuestas para el desarrollo del bienestar colectivo.

- **ESTABLECER CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA TOMA DE POSICIÓN:** Es importante conocer qué es ApS y que no es ApS, a la vez que es necesario integrar los conceptos de igualdad educativa -como derecho-, equidad, reconocimiento, redistribución y representación-participación (p.e. Fraser, 2008). Dichos conceptos han de encontrar su lugar en la teoría del ApS y se han de incluir dentro de sus prácticas.
- **BASE TEÓRICA ORIENTADA A LA MEJORA EDUCATIVA Y SOCIAL:** El ApS ha de servir como base para la mejora de la educación y de la comunidad en su conjunto. La vinculación entre el ApS, la mejora educativa y la transformación colectiva, orientara las reformas en la educación, que en la actualidad son esenciales, dado el contexto de inestabilidad educativa española.

El ApS tiene la posibilidad de apoyar la transformación de las prácticas pedagógicas, administrativas, organizacionales y sociales en los diversos centros educativos y organizaciones comunitarias donde se lleva a cabo. La investigación en ApS permitirá analizar al cambio de las estructuras socioeducativas que generan y reproducen la pobreza, privación y/o exclusión social por cuestiones relativas al género, etnia, orientación sexual, diversidad funcional, clase social, entre otras.

Si bien confiamos en las posibilidades del ApS, concordamos con Martínez y Martínez (2015) en que no es posible considerar al ApS como una panacea para afrontar cada uno de los desafíos expuestos, pero tampoco es adecuado reducirlo a otra estrategia metodológica más, pues “representa, al tiempo que una filosofía de la formación, un enfoque pedagógico más integral de los aprendizajes conectados con lo social, la comunidad, y la pluralidad de agentes y espacios donde se desarrolla la formación de la ciudadanía” (p. 248).

En el siguiente apartado se pretende justificar el estudio a partir de las ventajas potenciales del ApS en el campo de la educación, con la intención de estimular el desarrollo de propuestas y modelos que pueden responder a las preocupaciones del sistema educativo, pero, sobre todo, se busca atender a las necesidades públicas que orientan y apoyan la mejora de la formación inicial docente, y ofrecer información sobre las acciones y enfoques que pueden funcionar de mejor para la formación de los futuros educadores.

Razones fundamentales del estudio

Desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante), el sistema universitario español vive un proceso acelerado de cambios, exigidos por la gobernanzas políticas y las necesidades contemporáneas de la sociedad, que exigen propuestas formativas centradas en la adquisición de competencias (Perrenoud, 2004). Esto afecta de forma profunda a la enseñanza y al aprendizaje, que requiere un cambio en la planificación y estructuración de las materias propuestas, y un incremento de la vertiente práctica para el desarrollo de las competencias profesionales.

Esta formación universitaria ha de permitir a los futuros profesionales gestionar y manejar situaciones complejas, actuar y reaccionar con pertinencia, combinar los recursos para movilizarlos en un contexto específico, y comprender, transferir y configurar un *aprender-a-aprender*. Para esto se requiere de propuestas docentes innovadoras en las instituciones de educación superior capaces de integrar de forma eficaz la teoría y la práctica (Le Boterf, 2001).

Asimismo, es clave integrar en la práctica profesional el ejercicio de la responsabilidad social, para ello se requiere que “el modelo formativo de cada universidad promueva en su práctica-docencia, aprendizaje e investigación- y en sus espacios de convivencia de trabajo, situaciones que supongan implicación con la comunidad y que posibiliten la mejora de las condiciones de vida en el territorio” (Martínez, 2008, p. 7). El ApS se presenta como una herramienta clave para el desarrollo de esta misión, pues es una técnica de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, enseñando responsabilidad social y fortaleciendo las comunidades (Jacoby, 1996).

El ApS se desarrolla inicialmente en los Estados Unidos de Norteamérica, con raíces ligadas a los movimientos progresistas en la política, educación y los derechos sociales nacidos en 1930. Durante las décadas siguientes los fenómenos de la gran depresión, el movimiento por los derechos civiles y la lucha contra la pobreza ayudaron a dar forma al marco ideológico del ApS (Jagla, Lukenchuk y Price, 2010). Estas ideas se asocian al pragmatismo americano influenciado intelectualmente por Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) y John Dewey (1856-1952), quienes potenciaron la convicción de que se aprende esencialmente a partir de la experiencia, que la educación

debe satisfacer las demandas de la sociedad y que esta ha de ser especialmente sensible a las necesidades de la vida moderna.

Un desafío a asumir en esta investigación es la inexistencia de una definición consensuada y generalizada del ApS en España (Lucas y Martínez-Odría, 2012). Existen múltiples definiciones conceptuales (Francisco y Moliner, 2010) y en algunas se hace hincapié en el sentido de “experiencia”, “actividad” o “práctica”, mientras que en otras se habla de “metodología”, “forma de entender y plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje”, “enfoque”, “perspectiva” e incluso de una “propuesta educativa” o “pedagogía” (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013).

Una propuesta inicial que permite establecer un concepto unificado en el contexto local es la realizada por Josep María Puig y José Palos (2006) quienes definen el ApS como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p. 61). A este respecto, nuestro estudio se propone conocer las definiciones y representaciones de los estudiantes, profesores y socios comunitarios.

Una de las principales fortalezas académicas del ApS es la vinculación de la teoría con la práctica (Rubio, 2011), pues mediante la participación en proyectos de ApS se desarrollan competencias específicas de las materias en las que se utiliza, así como competencias generales tales como la capacidad de trabajo en equipo, habilidades de gestión, capacidad de análisis, resolución de problemas, capacidad crítica, toma de decisiones, habilidades sociales para ejercer el liderazgo, autonomía, habilidades para las relaciones interpersonales, compromiso ético, adaptación a nuevas situaciones, etc., y todo ello mientras se contribuye a la mejora de la realidad social.

Los estudiantes universitarios adquieren habilidades y destrezas que les serán beneficiosas para el desempeño profesional (Martínez-Odría, 2007). Los futuros graduados y la comunidad se benefician de forma mutua, en tanto enseñan y aprenden a la vez (Jacoby, 1996) mediante un proceso de acción y reflexión constante (Eyler y Giles, 1999; Wendler, 2012).

Estas interacciones significativas propician beneficios para los estudiantes que participan en los proyectos de ApS (Brody y Wright, 2004), lo que permite evidenciar la innovación y el

patrimonio científico del ApS por la integración de dos elementos centrales: [1] el servicio a la comunidad y [2] el aprendizaje significativo en un solo proyecto coherente y bien articulado. Es decir se potencia la capacidad formativa de ambos aspectos, en tanto el desarrollo de una acción de servicio transforma y otorga sentido a los aprendizajes, a la vez que desarrolla aprendizajes activos, significativos y solidarios (Opazo, Aramburuzabala y García Peinado, 2014; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

La producción científica demuestra que la participación en actividades de ApS afecta de manera positiva el desarrollo cognitivo e intelectual de los participantes (Billig y Klute, 2003) y el sentido de compromiso y responsabilidad cívica (Scales, Blyth, Berkas y Kielsmeier, 2000). Además mejora la autoestima y la tolerancia hacia otros (Morgan y Streb, 2001), desarrolla las habilidades de liderazgo (Billig, 2002), con una clara influencia en el desarrollo moral (Conrad y Hedin, 1991), el sentido de la ética (Furco, 2002) y el propósito de vida (Aramburuzabala, Opazo y Ramírez, 2015a).

La evidencia acerca de la influencia positiva de los programas de ApS en las habilidades de razonamiento moral de los alumnos (Boss, 1994) resalta la contribución de esta metodología al desarrollo de un alto sentido de ética profesional en el docente, que estimula la voluntad de defender y hacer lo correcto (Furco, 2002) y mejora su compromiso social (Rosenberg, McKeon y Dinero, 1999). La experiencia de ApS mejora la intención de ayudar a otros para lograr bienestar (Billig, Meyer y Hofschire, 2003).

En esta investigación entendemos que el ApS ofrece a los participantes múltiples oportunidades para desarrollar y mantener relaciones con otras personas. La participación activa en la comunidad, facilita el desarrollo de una ética del cuidado (Smith, 2008). El ApS se diferencia de manera sustancial de otras experiencias educativas porque integra al estudiante en la comunidad como un igual, por lo que el ApS representa una alternativa real de revitalización de los programas de formación del profesorado, al permitir a los maestros y líderes escolares del futuro acceder a experiencias transformadoras que repercutirán en la mejora de los sistemas educativos y sociales (Opazo et al., 2014).

La existencia de proyectos de ApS en la educación universitaria permite que las facultades evolucionen y se transformen, tendiendo un puente entre la universidad y la realidad social de la comunidad. En este sentido necesario analizar si el ApS permite la creación de

espacios de encuentro que potencien el sentimiento de pertenencia a la comunidad y a su entorno más cercano (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

Además, es relevante conocer si los participantes de programas de ApS se implican de forma activa y responsable, de manera que formen parte de la sociedad y convivan mediante experiencias que actúan como prácticas de ciudadanía (Puig y Palos, 2006) que potencien una educación de calidad y una ciudadanía reflexiva y crítica con el fin de desarrollar la democracia y la justicia (García Gómez, 2011).

Los proyectos de ApS tienen un impacto formativo y transformador porque inciden de manera directa en el desarrollo personal de los estudiantes y en las instituciones implicadas y en la comunidad (Lucas y Martínez-Odría, 2012). Esto repercute en una mejora de la imagen social de las instituciones educativas e incluso del rol del profesor, que se convierte en el promotor de cambios en su entorno, permitiendo que estas experiencias mejoren su sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos (Root, Callahan y Sepansky, 2002a).

Es necesario comprender si el ApS en la educación superior y la formación universitaria adquiere una relevancia especial para la transformación de nuestra sociedad en una sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa (Martínez, 2008). Además se precisa conocer si los proyectos de ApS en la universidad pueden promover el compromiso ciudadano en la transformación del entorno y desarrollar una ciudadanía activa y responsable, a la vez que asume uno de los principales retos del siglo XXI, que es respetar al máximo la autonomía personal e impulsar valores democráticos para establecer “condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos” (Bolívar, 2008, p. 226).

Al tratarse de un estudio centrado en el caso de una universidad pública madrileña, esta tesis doctoral parte de que es posible que la metodología ApS sea permeable a las particularidades de los patrones culturales de los estudiantes y de los profesores y a las dinámicas institucionales, lo que puede provocar que sus diseños y materiales sean diversos de acuerdo a los distintos grados de desarrollo de la metodología en una facultad de formación del profesorado. Frente a esto, es necesario conocer de qué manera en que se ha desarrollado el ApS por parte de los docentes universitarios.

A través del estudio sobre cómo se implementa la metodología del ApS, es posible conocer los procesos de colaboración entre los docentes de las materias implicadas (Martínez et al.,

2013) y los efectos que los estudiantes experimentan. Así mismo, comprender si esto tiene relación con el descubrimiento de su verdadera vocación, al poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula universitaria en contextos reales, puede contribuir identificar la relación entre los aprendizajes que adquieren en su formación docente y los que necesitan adquirir para la construcción y desarrollo de escuelas democráticas y de justicia escolar y social (García Gómez, 2011).

El ApS es una estrategia de innovación en la universidad y debe conllevar un cambio en la cultura institucional si quiere perdurar. Además ha de conseguir reconocimiento institucional como innovación y elemento de interés para la institución (Martínez, 2008), y avanzar en el desarrollo de un modelo formativo que conecte la universidad, la escuela y la comunidad (García Gómez, 2011).

Analizar los puntos de vista de directivos universitarios permitirá identificar las posibilidades de reconocimiento institucional y proyectar el impacto de la metodología en el proceso de apertura universitaria hacia su entorno más cercano. Conocer la verdadera posición del ApS en la UAM puede convertir esta metodología en un recurso didáctico que contribuya a la mejora social mediante el servicio a la comunidad (Palos, 2009).

El presente estudio se centra en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM en adelante), que ha implantado la metodología del ApS en el marco de sucesivos proyectos de innovación docente, con el apoyo de un grupo de profesores que han optado por trabajar sus materias mediante esta metodología (Aramburuzabala y García Peinado, 2012; Cerrillo, García-Peinado y López-Bueno, 2013). Estos proyectos ostentan como característica principal 4 aspectos claves: [1] justicia social, [2] confianza mutua, [3] compromiso cívico y [4] tolerancia sin discriminación (Opazo et al, 2014).

Uno de estos proyectos, el año 2013, es la base sobre la cual se construye la presente tesis. El proyecto fue financiado por la convocatoria de Proyectos de Desarrollo de las Enseñanzas 2013-2014, y contó con la participación voluntaria de 456 estudiantes, tutelados por 11 profesores con el apoyo de una becaria. La actividad de ApS estaba integrada en las guías docentes de las diversas materias implicadas (tabla 1).

Tabla 1.

Relación de grados, materias y grupos participantes en experiencias ApS

Grado	Materia	Nº de Grupos
Grado de Magisterio en Educación Infantil	Organización del Centro y del Aula	4
	Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil	2
	Educación en valores: igualdad y ciudadanía	2
Grado de Magisterio en Educación Primaria	Organización Escolar	4
	Innovación, Investigación y Evaluación	2
	Educación para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática	1

En este estudio se revisarán las representaciones personales de la experiencia de ApS, desde la perspectiva de los estudiantes, profesores y socios comunitarios. La participación puede convertirse en una verdadera práctica autotélica (Bisquerra, 2008; Csiksentmihalyi, 1997), que pueden ser base en la formación de profesionales y ciudadanos competentes y comprometidos.

El ApS considera cuatro dimensiones destacables de la metodología experiencial (Smith, 2008) que tienen directa relación con el desarrollo personal y se deben tener en cuenta en la evaluación de actividades:

DURACIÓN: referida al tiempo que los estudiantes dedican a la actividad solidaria de aprendizaje. Es el tiempo dedicado a la tarea de forma breve (horas) o de forma prolongada (horas acumuladas a lo largo de semanas).

ÁMBITO DE APLICACIÓN: referida a la amplitud de oportunidades para actuar en función del participante en el ApS. Existen acciones en las cuales la relación es estrecha y en otras es amplia, dependiendo la naturaleza del servicio.

INTENSIDAD: se trata de las respuestas afectivas que presentan nuestros estudiantes y directamente su aprendizaje y su labor en la comunidad.

REFLEXIÓN: entendida como el proceso de revisión de las conexiones entre las acciones y sus efectos en función de lo requerido en el curso. Existen reflexiones de nivel superficial (p.e. registros de aprendizaje servicio) y de nivel profundo y sistemático (p.e. diarios personales).

De las cuatro dimensiones expuestas, solo la dimensión de reflexión ha sido estudiada en profundidad. En cambio, las dimensiones de duración, ámbito de aplicación e intensidad no han sido objeto de un estudio profundo (Smith, 2008). Esto nos impulsa a explorar las representaciones del ApS desde la perspectiva de los protagonistas.

Parece realista pensar que en los próximos cursos académicos la UAM promoverá procesos de institucionalización del ApS y que proliferarán innovaciones e investigaciones como parte del contagio de una revolución pedagógica necesaria (Batlle, 2013).

Por tanto, el estudio que aquí se presenta pretende aportar conocimiento que permitan conocer el estado actual de la metodología e impulsar la implementación del ApS en la UAM, con la consciencia de que no se está frente a un mero fenómeno académico, ya que el ApS plantea al mismo tiempo el desarrollo de un movimiento educativo que puede potenciar un cambio en las prácticas universitarias.

Objetivos de la investigación

Siguiendo a Anselm Strauss y Juliette Corbin (1998) se considera indispensable para el conocimiento profundo de este fenómeno académico y social la representación exacta del ApS mediante teorías obtenidas de los datos disponibles, por lo que para el desarrollo de este estudio de caso instrumental se ha planteado como objetivo general:

Comprender el desarrollo del Aprendizaje-Servicio (ApS) en el Grado de Magisterio en Educación Infantil y en el Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Para cumplir con lo propuesto, nos hemos propuesto 5 objetivos específicos:

Describir las características de las experiencias de ApS desarrollados por estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria de la UAM.

Conocer las representaciones de los estudiantes de la UAM que participan en proyectos de ApS.

Conocer las opiniones del profesorado universitario de la UAM respecto a la experiencia de ApS.

Conocer las valoraciones de los socios comunitarios respecto a las experiencias de ApS realizadas en sus colectivos.

Conocer las valoraciones de docentes directivos respecto a las experiencias de ApS realizadas en la UAM.

A partir de la revisión teórica, la propuesta de investigación pretende responder a las siguientes preguntas que orientan a esta tesis doctoral:

¿Cuáles son las características generales de las experiencias de ApS desarrolladas por 456 estudiantes de la UAM?

¿Cuáles son las representaciones personales de los estudiantes de la UAM respecto a sus experiencias de ApS en la comunidad?

¿Cuáles son las opiniones acerca del ApS entre los docentes universitarios que impulsan estas acciones?

¿Cuáles son las representaciones personales de los socios comunitarios respecto a las experiencias ApS de desarrolladas en sus organizaciones?

¿Cuáles son las opiniones de los directivos universitarios respecto a las experiencias de ApS que se desarrollan en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM?

Este trabajo de investigación plantea el desarrollo de un estudio de caso instrumental que permita aproximarse de manera directa al fenómeno. Dado el carácter de los objetivos y la singularidad de las experiencias de ApS, se requieren una aproximación metodológica, basada en técnicas de investigación social adaptadas al campo educativo.

Esta tesis se ha estructurado del siguiente modo:

En la primera parte se presenta el marco teórico que fundamenta el presente estudio. Este apartado está compuesto por tres capítulos.

En el capítulo 1 se exponen las definiciones del ApS propuestas por las teorías durante más de 40 años de investigación. Se describe el origen y evolución del concepto, así como su práctica a nivel internacional y nacional. Se presentan los fundamentos teóricos de la metodología y las teorías de aprendizaje que están relacionadas con el ApS.

Se recogen también los requisitos y estándares de los proyectos de ApS, así como las fases de este tipo de experiencias, sus protagonistas y las relaciones que el ApS tiene con la ética, con la postura crítica y la justicia social. Además se exploran los beneficios del ApS, junto a las limitaciones y críticas que existen.

En el capítulo 2 se analiza el ApS en la educación superior. Se exponen sus principales aportaciones a la educación universitaria (p.e. desarrollo de competencias profesionales, responsabilidad social universitaria, transferencia científica, calidad académica, participación ciudadana y sostenibilidad curricular). Además presentan antecedentes de la implantación del ApS en la Universidad a nivel internacional y nacional.

El capítulo 3 se centra en el ApS en la formación docente. Se exponen antecedentes del ApS en la formación de maestros y se describen algunas buenas prácticas y la experiencia de la Universidad Autónoma de Madrid, que ha implementado la metodología como herramienta de innovación docente e investigación.

La segunda parte de la tesis presenta el estudio empírico que se llevó a cabo. Para ello, en el capítulo 4 se exponen los objetivos y metodología de la investigación, el diseño del estudio, las categorías de análisis y la programación de la investigación, con sus respectivas técnicas de recogida de datos y análisis.

El capítulo 5 aborda los resultados descriptivos de las 456 experiencias de ApS realizadas por estudiantes de la UAM en el curso 2013-2014. Se presentan los resultados de los análisis del discurso de estudiantes, docentes, socios comunitarios y directivos docentes, que han sido informantes de este estudio.

Las discusiones y conclusiones de la investigación se presentan en el capítulo 6, que incluyen las contribuciones e implicaciones del estudio. Asimismo se definen las limitaciones del trabajo presentado y se realizan las recomendaciones para futuras investigaciones en el área.

Se cierra esta tesis doctoral con la presentación de las referencias bibliográficas utilizadas, índices de tablas, figuras y anexos.

I PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE-SERVICIO

El ApS representa un paradigma de cambio en la educación superior global, ya que permite que los propios estudiantes se conviertan en constructores de conocimiento, a la vez que permite transformar el rol docente, desde la posición de instructor a la facilitador del aprendizaje (Bringle, Phillips y Hudson, 2004).

Es un enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje que desafía las ideas de la educación superior entendida como una vaca sagrada [*sacred cow*], elitista, distante y exclusiva (McIlrath, 2012). Se trata de un método experiencial e innovador que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el desarrollo personal y la responsabilidad cívica, por lo que mejora la conexión entre universidad y sociedad.

Se trata de es una herramienta poderosa de aprendizaje y de transformación social que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos competentes y capaces de transformar la sociedad, lo que convierte al ApS en una respuesta necesaria a un sistema educativo que en ocasiones se mantiene ajeno a las necesidades sociales (Aramburuzabala, 2014).

1.1. Definiciones y naturaleza del aprendizaje-servicio

Las definiciones del ApS han sido un reto para la investigación en este campo. Desde su origen el concepto se ha usado para determinar una amplia gama de actividades educativas de carácter vivencial, proyectos de voluntariado, servicios comunitarios y/o de prácticas de campo (Furco, 1996).

Jane Kendall (1990) indica que solamente en lengua inglesa se han elaborado más de 147 definiciones del concepto *Service-Learning* o ApS. Su orientación varía según las autorías, aunque en los últimos años se ha avanzado en consensos básicos, como la estrecha vinculación entre actividades de aprendizaje y la actividad solidaria, protagonizada por los y las estudiantes (Tapia, 2010a).

Entre sus componentes principales se incluyen la participación activa, el desarrollo de experiencias cuidadosamente organizadas, centradas en las necesidades de la comunidad y coordinadas entre la universidad y la comunidad, la integración del ApS en el currículo académico con un tiempo estructurado para la reflexión que aumente las oportunidades de

aplicación de las habilidades y los conocimientos, para mejorar el aprendizaje, y el desarrollo de la sensibilidad hacia los demás (Billig, 2000). Los desacuerdos surgen cuando se trata de distinguir entre el ApS de otros enfoques de educación experiencial, como el voluntariado y el servicio comunitario, las pasantías, los estudios de campo y/o la tutoría entre iguales o entre personas de diferentes edades.

Robert Sigmon (1979) definió al ApS como un enfoque experimental que se funda en el aprendizaje recíproco. Dado que el aprendizaje emerge del servicio, las partes que realizan el servicio y las comunidades que lo reciben aprenden de esta experiencia, lo que favorece un aprendizaje recíproco (Sigmon, 1997) en el que debe haber un equilibrio entre los objetivos de aprendizaje y los resultados del servicio (figura 1). Por este motivo conocer las tipologías del ApS no solo es útil para establecer los criterios que permitan distinguir entre esta metodología y otros tipos de programas educativos. Además, proporciona una base sólida para aclarar las distinciones entre los diferentes tipos de programas de educación experiencial orientados a los servicios.

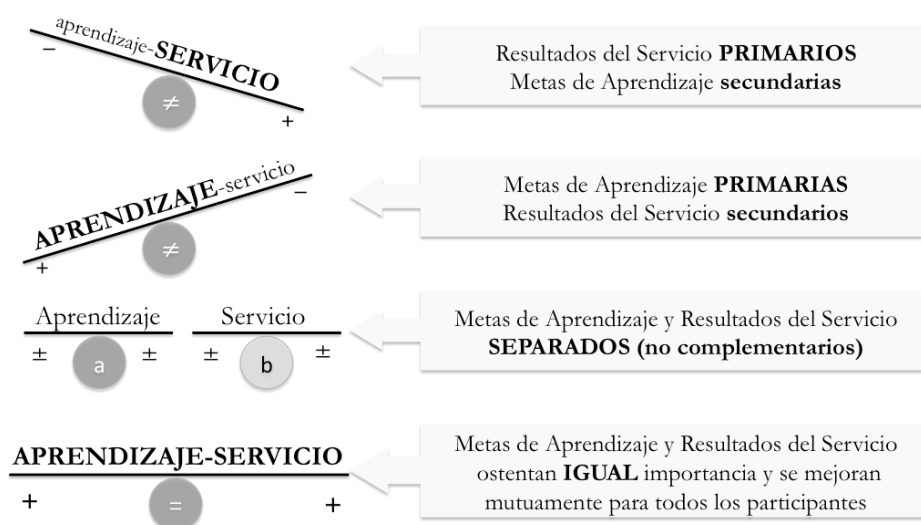


Figura 1. Tipologías del Aprendizaje-Servicio. Creación personal adaptado de Sigmon (1997).

Durante su recorrido histórico el ApS ha sido descrito como un movimiento y un campo de estudio (Eyler y Giles, 1999) que ha sido tomado de forma simultánea y/o alternativa como [1] un proyecto, una experiencia, una práctica, [2] una metodología didáctica o estrategia pedagógica y [3] una pedagogía, (Tapia, 2010a):

- **ApS COMO PROYECTO, EXPERIENCIA O PRÁCTICA:** Se centra en las actividades realizadas por los estudiantes para describir sus

características desde la perspectiva del servicio a la comunidad y desde los objetivos de aprendizaje, reflexión y análisis crítico (Jacoby, 1996; Kendall et al., 1990).

- **ApS COMO METODOLOGÍA DIDÁCTICA O TÉCNICA-ESTRATEGIA PEDAGÓGICA:** Se comprende el ApS como un modo de enseñar y aprender; una metodología que optimiza el aprendizaje de conocimientos, competencias y actitudes estudiantiles (Cohen y Kinsey, 1994; Markus, Howard y King, 1993).
- **ApS COMO PEDAGOGÍA:** Desde esta perspectiva el ApS es una forma de aprendizaje a través de la experiencia, en la que los estudiantes se involucran en el desarrollo de actividades que han de atender a verdaderas necesidades humanas y comunitarias, mediante oportunidades de aprendizaje estructuradas, diseñadas de forma intencional para el aprendizaje de todos los estudiantes, con la reflexión y la reciprocidad como conceptos claves (p.e. Jacoby, 1996). El ApS es una pedagogía que ofrece un crisol de aprendizajes que permiten a los alumnos poner a prueba las teorías aprendidas con verdaderas experiencias de la vida, y les obliga a realizar una evaluación de sus propios conocimientos y una comprensión basada en su experiencia personal de servicio (Marullo, 1996).

En lo que respecta a la educación formal, la definición de Puig y colaboradores (2007) proponen que el ApS es una actividad educativa, compleja e innovadora, que permite la adquisición de conocimientos vinculados al currículum. Las actividades permiten poner en juego actitudes y valores a través de un servicio pensado para cubrir las necesidades de la ciudadanía, lo que vincula de forma estrecha el servicio y el aprendizaje en una sola actividad educativa, coherente y articulada, que permite aprender y actuar a la vez.

Nieves Tapia (2010a) propone una definición de ApS desde una perspectiva amplia que toma en consideración la educación formal y no formal:

“una propuesta pedagógica que permite a niños, adolescentes y jóvenes desarrollar sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad. Esta pedagogía puede desarrollarse tanto en el ámbito de la educación formal como en los diversos ámbitos de educación no formal que pueden ofrecer las organizaciones juveniles y de la sociedad civil” (p. 17).

La definición usada en el contexto argentino, según Roser Batlle (2013) plantea que el ApS es un:

“Servicio solidario destinado a atender de manera acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad y no solo para ella. Protagonizado activamente por los estudiantes desde el planteamiento de la evaluación. Articulado intencionalmente con los contenidos de aprendizaje (curriculares, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y trabajo de investigación)” (p. 121).

Bringle y Hatcher (1996) consideran que el ApS es una experiencia educativa en la que los y las estudiantes participan en una actividad de servicio organizado, que ha de satisfacer las necesidades identificadas *en* y *con* la comunidad, y sobre la que se ha de reflexionar para lograr una mejor comprensión del contenido del curso (materia), y producir una apreciación amplia de la disciplina y un mayor sentido de la responsabilidad cívica.

Según De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz y Puig (2009) el ApS “se define desde múltiples posiciones en función a la mirada de cada colectivo, pero todas ellas acaban señalando elementos esenciales que siempre se repiten” (p. 27). Su propuesta ilustra la posibilidad de describir cuatro bloques temáticos fundamentales en el ApS: la esencia, la pedagogía, el trabajo en red, y las finalidades del ApS:

La **esencia** del ApS ostenta como elementos básicos el [1] dar respuesta a las necesidades reales de la comunidad, [2] llevar a cabo un servicio de utilidad y [3] obtener durante el proceso aprendizajes vinculados al currículum académico y aprendizajes informales.

La **pedagogía** del ApS hace explícitas las principales características formativas: [1] basada en la experiencia real de los estudiantes; [2] impulso de la participación; [3] organización de procesos cooperativos durante la actividad; [4] prolongar las acciones con espacios de reflexión que permiten tomar conciencia de la experiencia; [5] buscar el éxito del proyecto, su reconocimiento y celebración pública.

El **trabajo en red** del ApS se orienta a las condiciones esenciales para lograr una correcta organización e implantación en el territorio: [1] las entidades asumen el ApS dentro del ideario y están abiertas a la colaboración entre instituciones; [2] las entidades sociales ofrecen a los jóvenes posibilidades de servicio a la comunidad y [3] existen personas que dinamizan el proceso y los puntos de encuentro que han de impulsar el ApS en el territorio.

Las **finalidades** del ApS pretenden dilucidar los propósitos esenciales que promueven actividades de esta naturaleza: [1] impulsar la educación en valores a través de su práctica, [2] favorecer el compromiso cívico y la educación para la ciudadanía y, [3] usar el conocimiento como una herramienta al servicio de la mejora de la vida de todos los ciudadanos y sus comunidades.

De acuerdo a Andrew Furco (1996) todas las definiciones sugieren que el ApS se comprende de forma principal como un método, en el que los y las estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en experiencias de servicio que han sido organizadas de forma cuidadosa en la comunidad. Esto mejora lo que se enseña en la institución educativa (p.e. escuela, universidad) y favorece la difusión del aprendizaje más allá del aula, hacia la sociedad, lo que le permite diferenciarse de otras prácticas basadas en la comunidad (figura 2).

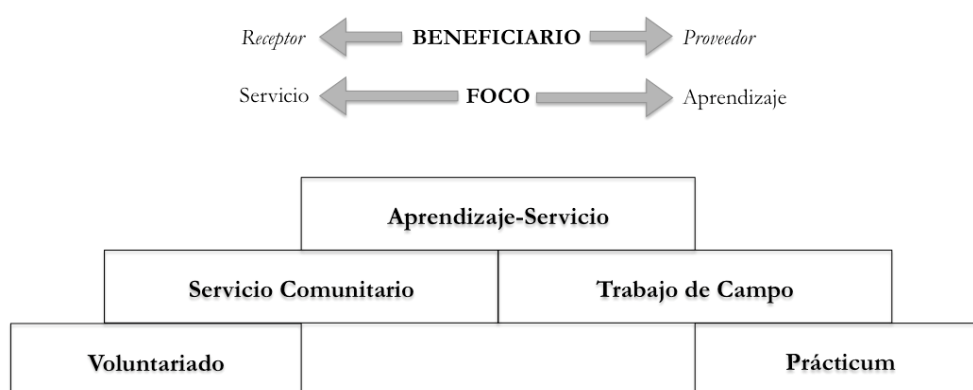


Figura 2. Distinciones entre los programas de servicio. Adaptado de “Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education” por A. Furco (1996). Copyright 1996 por Corporation for National Service.

Por la naturaleza del ApS es posible que aún existan algunas interpretaciones erróneas del concepto (Howard, 2003), aunque siempre queda constancia que se trata de un modelo de educación experiencial, como el servicio a la comunidad, por ejemplo. Este punto de “servicio” es lo que distingue al ApS de otros ejemplos de prácticas relacionadas con la educación experiencial (p.e. prácticas y simulaciones).

La pedagogía del ApS rechaza enfáticamente el modelo de “banco de la educación” [*banking model*] (Butin, 2003, p. 1675) en el cual se lleva a cabo la transferencia de información por parte de los maestros *-con conocimientos-* hacia los estudiantes *-pasivos-* en períodos de 45 minutos. El ApS invierte este modelo para crear una pedagogía activa que se dedica a conectar la teoría y la práctica, las escuelas con la comunidad, lo cognitivo con lo ético. Esto permite involucrar a los y las estudiantes en el aprendizaje para descubrir con

ellos y realizar la transferencia de la información entre todos (figura 3), siendo el docente un elemento más que permite desarrollar un aprendizaje basado en problemas (Smith, Sheppard, Johnson y Johnson, 2005).

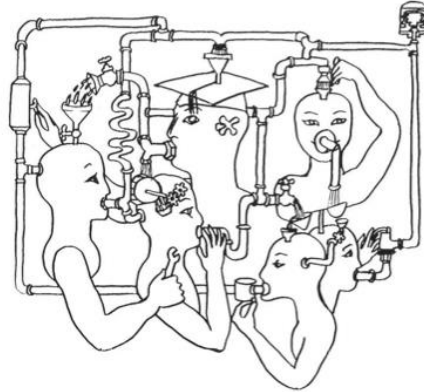


Figura 3. Modelo “sigue fluyendo” (Keep it flowing) dibujado por Lyla Smith (1975). Extraído de “Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices” por K. A. Smith et al. (2005). Copyright 2005 por Journal of Engineering Education.

Para reducir las confusiones respecto al concepto de ApS, es útil hacer la distinción entre [1]ApS co-curricular y [2]ApS académico. El ApS co-curricular plantea, por ejemplo, el desarrollo de actividades alternativas en los períodos vacacionales, combinando el servicio y el aprendizaje fuera del currículo escolar formal. El ApS académico, por su parte está ligado al plan de estudios y al servicio académico y considera que el aprendizaje en la comunidad y el aprendizaje en el aula son complementarios.

Una vía para buscar consensos teóricos en el ApS académico es definir sus 3 características esenciales (Honnet y Poulsen, 1989; Howard, 2001):

1. El ApS es un servicio proporcionado en la comunidad, para responder a una necesidad que se origina en ella.
2. El aprendizaje académico se fortalece.
3. Permite desarrollar el compromiso estudiantil con la participación ciudadana, la ciudadanía democrática activa y la responsabilidad social.

El ApS se ha convertido en una poderosa fuerza dentro de la retórica educativa y en la reconstitución de los modos alternativos de enseñanza y aprendizaje (Butin, 2003). Los movimientos alternativos han tropezado con ineludibles problemas teóricos y prácticos, como el impacto que la acción tiene en la comunidad, en los resultados de los estudiantes y en la evaluación precisa de sus acciones. Dan W. Butin (2003) indica que el ApS se entiende

a través de múltiples marcos (técnicos, culturales, políticos conceptuales y post-estructurales) es posible descubrir los supuestos y las implicaciones específicas que ostenta.

En el intento de aclarar la práctica del ApS, Butin (2003) indica que pueden plantear cuatro conceptualizaciones diferentes de cómo se articula el concepto, según la perspectiva que se tenga:

1. **TÉCNICA:** Esta perspectiva constituye un capítulo importante dentro del ApS, dado que existen importantes vínculos entre la metodología y el desempeño de los estudiantes en lo personal, social y cognitivo. El ApS ha demostrado mejorar la eficacia personal, el desarrollo moral, la responsabilidad social y el compromiso cívico, junto al aprendizaje académico, la transferencia de conocimientos y las habilidades de pensamiento crítico (p.e. Aramburuzabala et al., 2015a; Astin y Sax, 1998; Astin, Sax y Avalos, 1999; Eyler y Giles, 1999; Markus et al., 1993; Rhoads y Howard, 1998). Las características esenciales de las experiencias de ApS en cualquier disciplina académica influyen en la calidad del servicio y en el alcance más allá de la clase (aula), lo que modifica el impacto percibido del servicio, la exposición de los estudiantes, su interacción con los individuos y los grupos comunitarios de diversos orígenes (Eyler y Giles, 1999; Mabry, 1998). Se ha enfatizado la necesidad de vincular el ApS con la mejora de resultados cognitivos, por lo que el concepto de ApS académico se ha convertido en una necesidad para demostrar que el servicio es un medio para el aprendizaje, en lugar de una meta en sí misma (Butin, 2003).
2. **CULTURAL:** La perspectiva cultural del ApS enfatiza el papel de los individuos en las decisiones dentro y a través del contexto de la innovación (Butin, 2003). El ApS se puede ver desde una perspectiva cultural, pues desde una postura *macro* se entiende como un medio de reparación de las redes sociales desarticuladas de una sociedad cada vez más individualista y narcisista (p.e. Putnam, 2000). Desde una postura *micro*, el ApS es un medio para fomentar en la persona el respeto y una mayor tolerancia hacia la diversidad, una consciencia mayor de las preocupaciones sociales y un sólido sentido moral y ético que permite alentar el voluntariado y el compromiso cívico (Coles, 1993). El ApS se percibe desde ambas perspectivas - *macro* y *micro* - como una metodología que permite alcanzar metas específicas. Cabe destacar que esta perspectiva cultural mitiga una conceptualización instrumental, pues reconoce que los resultados del ApS están a menudo

incrustados en el propio proceso. Por este motivo, la metodología experiencial se encarga de vincular los componentes experienciales de las cuestiones locales, nacionales e internacionales a los aspectos culturales, afectivos, éticos y formativos (Butin, 2003).

3. **POLÍTICA:** Desde una perspectiva política, el ApS es potencialmente “transformador y represivo” (Butin, 2003, p. 1681) pues fomenta una postura reflexiva hacia las propias bases e implicaciones de su propuesta. Es *transformadora* en la medida en que la educación se convierte en una interrupción de la jerarquía y de la autoridad de la relación alumno-profesor (p.e. Freire, 2009), lo cual permite establecer un espacio de colaboración entre los estudiantes, los profesores y las comunidades. Además anima a los implicados a cuestionar las normas hegemónicas de quién controla, define y limita el acceso al conocimiento y al poder. Butin (2003) indica que aquí emerge el componente *represivo*, pues existe escasa evidencia empírica que determine que el ApS proporciona soluciones de fondo y de largo plazo a las comunidades con las que trabaja, por lo que existe la posibilidad de que provoque lo contrario, en la medida en que esta práctica educativa perpetúe y refuerce las perspectivas dominantes de los grupos privilegiados, a la vez que corrobore las normas incuestionables para los estudiantes que participan en el ApS (Boyle-Baise, 1999; Varlotta, 1997). El ApS puede convertirse en un medio más para que la cultura del poder y los grupos hegemónicos mantengan las relaciones de poder no equitativas con el pretexto de realizar un voluntariado benevolente. Además, puede reforzar las hipótesis conservadoras de que las acciones relativamente aisladas de las personas que realizan actos específicos (p.e. caridad) pueden ser la fuente de superación de los problemas sociales, en tanto son los servidores los que aportan las soluciones y, estas soluciones son asimiladas de manera natural y neutral.
4. **POST-ESTRUCTURALISTA:** Una perspectiva post-estructuralista cuestiona la innovación del ApS y su efecto en la construcción, refuerzo, y/o perturbación de las normas sociales que desarticulan el ser y el pensar (Butin, 2003). Por tanto, no es posible suponer que el ApS es una actividad fundamentalmente positiva o negativa. Esto no refleja ni asume un relativismo radical y ni mucho menos niega cualquier otra forma de acción constructiva. Por ello, la pregunta se ha de dirigir a lo que *es* o *no es* posible pensar en el ApS, dadas las limitaciones sociales y educativas en las cuales se desarrollan sus actos. Se sugiere que el ApS es un sitio

en construcción permanente de la identidad, que tiene profundas consecuencias en nuestra forma de ver las definiciones y los límites del proceso de enseñanza.

Las diversas naturalezas del ApS también han de permitir que el campo propuesto pueda entenderse desde un punto de vista pedagógico y como una intersección entre dos tipologías de experiencias educativas que se desarrollan de forma paralela y/o inconexa (Tapia, 2010a):

1. **ACTIVIDADES ACADÉMICAS**, realizadas con el objetivo de que los y las estudiantes apliquen conocimientos y metodologías de investigación en contextos reales, en línea con un aprendizaje disciplinar específico (p.e. pasantías, trabajos de campo, internados).
2. **ACTIVIDADES SOLIDARIAS**, protagonizadas por estudiantes, desarrollando instancias de participación ciudadana (p.e. campañas con la propia comunidad, apoyo escolar, mejora del medio ambiente, etc.).

El ApS emerge cuando se produce la intersección entre las dos intencionalidades (figura 4), estando presentes de forma simultánea la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad social, ciudadana y solidaria.



Figura 4. Doble intencionalidad del ApS, basada en la propuesta de Tapia (2010a, p. 25).

También se puede definir el ApS en base a lo que **ES** ApS y lo que **NO ES** (Wilczenski y Coomey, 2007):

ApS **ES**:

Vinculación del servicio a los contenidos y estándares académicos.

Aprendizaje personal y social.

Oportunidad de exploración de carrera profesional.

Ayuda para conocer realmente y determinar las necesidades de la comunidad.

Beneficio mutuo para estudiantes y comunidades.

Apropiado en cualquier materia para cumplir con las metas de aprendizaje propuestas.

Adecuado para estudiantes de todos los niveles educativos.

ApS **NO ES**:

Un programa de voluntariado esporádico.

Un añadido al plan de estudios vigente.

Un registro de un número determinado de horas de servicio comunitario por un premio.

Una práctica solo para estudiantes secundarios o universitarios.

Un beneficio “de una cara” solo para los estudiantes o solo para la comunidad.

María Nieves Tapia (2010a) indica que la propuesta pedagógica que encarna el ApS tiene como punto inicial la solidaridad y puede ser algo más que un simple contenido a enseñar. Si se planifica de forma correcta puede convertirse en una fuente de aprendizajes de calidad, aunque no toda actividad que ostente una intención solidaria puede resultar efectiva ni educativa. La premisa de John Dewey (1938) es clara a este respecto, en tanto no toda educación genuina se puede producir a través de la experiencia, pues toda experiencia no es genuina ni educativa.

Algunas de las señas de identidad del ApS se relacionan con el aprendizaje en el mundo real y la reciprocidad que debe producirse entre las escuelas y sus comunidades. Esto le ha permitido al ApS posicionarse como un poderoso contrapunto a las tendencias educativas contemporáneas de carácter positivista que enseñan a través de planes de estudio conductistas, de carácter prescriptivo, no profesionalizantes, centrados únicamente en las medidas de resultados y que plantean concepciones instrumentales de la enseñanza y el aprendizaje (Butin, 2003).

Con independencia del énfasis de cualquier definición expuesta, Butin (2003) indica que debe existir una articulación coherente de criterios para que el ApS sea legítimo, ético y útil. Para ello propone basarse en el criterio de las “4R” que se desglosan en [1] respeto, [2] reciprocidad, [3] relevancia y [3] reflexión (figura 5):



Figura 5. Criterios 4R basados en la propuesta de Butin (2003). Creación personal.

La propuesta de las “4R” se puede explicar de la siguiente forma:

- **1R- RESPETO:** Los proveedores del servicio deben ser siempre respetuosos con las circunstancias, las perspectivas y las formas de vida de todos aquellos a quienes se sirve. Butin (2003) indica que el proveedor del servicio “no es un caballero blanco que monta para salvar a cualquiera” (p. 1677), sino que es otro ser humano que debe respetar la situación en la que está entrando.
- **2R- RECIPROCIDAD:** El servicio no es para beneficiar la experiencia de quien da servicio (p.e. caucásicos, clase media o futuro docente que por medio de la exposición al servicio empieza a entender cómo viven los privilegiados). El servicio siempre debe estar en primer lugar.
- **3R- RELEVANCIA:** El servicio ha de ser relevante para el contenido académico del curso y no basta con decir que el crédito de una materia se basa en el aprendizaje, en lugar del servicio (Butin, 2003). El servicio debe ser central en el curso y ayudar a los estudiantes para que se involucren con el refuerzo, la ampliación y el cuestionamiento del contenido.
- **4R- REFLEXIÓN:** La reflexión proporciona el contexto y el significado al ApS, pues por su sola práctica no puede otorgar una experiencia transparente. Por ello “los estudiantes necesitan múltiples oportunidades para comprometerse con la ambigüedad y la complejidad de la experiencia”

(Butin, 2003, p.1677), y es por ello que se requiere tiempo para la reflexión, la discusión y la investigación.

Comparado con otras experiencias educativas que tienen lugar en la comunidad como las prácticas, la enseñanza de campo, la educación cooperativa u otras derivaciones del voluntariado, el ApS se diferencia de cualquiera de estas por su vinculación a un curso concreto y porque tiene el objetivo deliberado de desarrollar habilidades y disposiciones cívicas en los estudiantes.

Se centra de forma igualitaria en el aprendizaje y el servicio, por lo cual proveedor y receptor son beneficiados en esta asociación (Furco, 1996), mientras que el voluntariado propone que la participación de los estudiantes en la actividad centrará su preocupación en la prestación del servicio y en el destinatario. Los voluntarios pueden definirse como personas que realizan algún servicio o actividad en beneficio de otras personas por su propia voluntad y sin remuneración (Toole y Toole, 1992), pero no necesariamente ellos tienen que aprender acerca de la condición o circunstancias de los colectivos con los cuales colaboran.

Andrew Furco (1996) indica que el servicio comunitario es diferente al ApS, pues implica la adopción de medidas para cumplir con las necesidades de los demás y mejorar a la comunidad en su conjunto. Se centra la atención en el servicio prestado y los beneficios para los destinatarios, lo que se acerca de forma peligrosa a la frontera de la caridad. Por su parte, el internado, que es otra práctica basada en el trabajo en la comunidad, permite que los estudiantes participen en actividades de servicio con el objetivo principal de ofrecer a los alumnos una experiencia práctica para mejorar el contenido académico estudiado. La comunidad se beneficia del trabajo de forma secundaria, pues el énfasis primario se dirige al aprendizaje estudiantil de los futuros puestos de trabajo que desempeñarán en el mercado laboral.

El ApS representa un auténtico trabajo académico en el que las actividades de servicio comunitario se utilizan como “*texto*”, que es interpretado, analizado y relacionado con el contenido de un curso, de forma que permite una evaluación formal del aprendizaje académico. En el ApS no se otorga crédito académico por la simple participación en el servicio comunitario; el crédito académico se basa en el propio aprendizaje estudiantil que

se produce como resultado del servicio de comunidad (Thomson, Smith-Tolken, Naidoo y Bringle, 2011).

El ApS permite resolver la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad *-la acción de voluntariado-* y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes *-el aprendizaje-*. La acción de servicio no tiene por qué ser un simple añadido solidario o un acto bien intencionado que se incluye al principio o al final de un proceso de aprendizaje, pues al vincularlos en el proceso ambos elementos ganan (Batlle, 2013).

Las oportunidades que el ApS plantea en las propias comunidades (p.e. territorios, barrios, etc.) desde la perspectiva de Roser Batlle (2013) son las siguientes:

Mejora el conocimiento mutuo y la comunicación intergeneracional (p.e. niños, jóvenes, adultos, ancianos) entre los diversos sectores de la población, así como entre actores educativos y sociales, creando lazos comunitarios y rompiendo prejuicios, tópicos y creencias para establecer relaciones sólidas.

Aumenta la eficacia de las actuaciones de cada actor educativo o social, en tanto el apoyo mutuo multiplica los buenos resultados particulares.

Potencia la capacidad de los ciudadanos y colectivos para enfrentarse a retos y adversidades al movilizar recursos del territorio.

Mejora la responsabilidad ciudadana, la participación y el compromiso individual, aumentando el voluntariado.

Al considerar las posibilidades reales de su desarrollo, Batlle (2013) plantea 10 razones para practicar ApS (pp. 25-26):

1. Para recuperar el sentido social de la educación, que debe servir para mejorar la sociedad.
2. Para hacer crecer un concepto democrático y participativo de ciudadanía, que fomente la consideración de los niños y jóvenes como potenciales ciudadanos en activo, para superar el concepto restringido que solo vincula la ciudadanía al ejercicio de derechos individuales y a las actitudes de consumo.
3. Para compensar la ética de la justicia con la ética del cuidado, que tiene como valor-eje la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás. Se debe otorgar especial relieve a las relaciones personales y a la preocupación porque todo el mundo pueda vivir bien.

4. Para aumentar la cohesión y capital social en los barrios y poblaciones. Se potencia la complicidad y la suma de esfuerzos educativos de los diversos actores, y se favorece el trabajo en red, se evitan las endogamias y se genera confianza.
5. Para fomentar el voluntariado, lo que aumenta la calidad de los servicios a la comunidad que prestan las entidades sociales y las ONG, por el hecho de vincular su causa a los aprendizaje de los estudiantes.
6. Para integrar los aspectos cognitivos y los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje, lo que evita la fragmentación y la desconexión.
7. Para aprender mejor, mejorar los resultados académicos negativos y aumentar la motivación hacia el estudio por parte de los jóvenes, al ver la utilidad social de aquello que aprenden, y por sentirse reconocidos y valorados.
8. Para reforzar las buenas prácticas educativas existentes y mejorar la imagen social de los centros educativos en los barrios y poblaciones. Esto presenta la capacidad de los centros para generar cambios en el entorno, y aumenta también la visibilidad y el intercambio de los maestros y educadores como dinamizadores sociales.
9. Para impulsar la cultura emprendedora entre los jóvenes y su capacidad para de enfrentar las adversidades y las situaciones de crisis económica y cambio de era.
10. Para mejorar la percepción social de los adolescentes y los jóvenes, a menudo estereotipada y estigmatizada por los medios de comunicación.

1.2. Orígenes y evolución del Aprendizaje-Servicio

El ApS es una forma de aprendizaje experiencial alternativo al modelo de información-asimilación que ha caracterizado a la historia de la educación (Coleman, 1977) por lo que se le puede considerar como un modelo *bottom-up* que se desarrolla de forma inductiva desde las observaciones y experiencias personales, que permite un aprendizaje duradero y proporciona a los estudiantes ejemplos concretos de hechos y de teorías en la propia realidad (Markus et al., 1993).

Aunque el ApS se ha convertido en un término en boga, Wilczensky y Coomey (2007) indican que el concepto se puede remontar al ideal de la educación experiencial propuesto por John Dewey (1938), que pre-configuró la estrategia actual de la integración de servicios a la comunidad con la reforma de la escuela. Maribel de la Cerda y colaboradores (2009) señalan el texto “*Las escuelas del mañana*” Dewey (1918) como un buen ejemplo de lo que pretende el ApS, en tanto la pedagogía experiencial se centra en la relación entre la

educación, la vida, las necesidades de la comunidad y la relación cotidiana con la sociedad en la que se vive.

Billig (2000) incluye a Jean Piaget en sus estudios sobre el origen del ApS, y nombra también al filósofo Alexis de Tocqueville, puesto que estos postulaban que el aprendizaje ocurre mejor cuando los estudiantes participan de forma activa en su aprendizaje y, cuando este aprendizaje tiene un propósito distinto al de la escuela tradicional.

A finales de los años 60' se acuñó el concepto *Service-Learning* (S-L en adelante), durante el desarrollo de la *Atlanta Service-Learning Conference* (Southern Regional Education Board, 1970). El concepto de S-L permitiría referirse “a la integración de las tareas necesarias con el crecimiento educativo y cuyos objetivos son” (p. iii):

Llevar a cabo los servicios públicos necesarios,
Añadir amplitud, profundidad y relevancia al aprendizaje de los estudiantes,
Ofrecer una vía productiva de comunicación y cooperación entre los organismos públicos y las instituciones de educación superior para dar a los estudiantes la exposición, pruebas y experiencia en carreras de servicio público,
Aumentar el número de jóvenes bien calificados que entran en carreras de servicio público,
Dar a los jóvenes, sea cual sea la línea de trabajo a la que optan, una experiencia de primera línea con problemas diarios, para que puedan estar mejor equipados para resolverlos como ciudadanos adultos.

La reunión *Atlanta Service-Learning Conference* (Southern Regional Education Board, 1970) permitió que las personas interesadas en el servicio educativo y en la comunidad discutieran los pros y los contras de los programas de ApS, y ratificó la necesidad de incluir este tipo de programas en el sistema educativo, por lo que las recomendaciones de esta reunión plantearon:

1. Que los colegios y universidades alienten el servicio comunitario de los estudiantes, para ayudar a garantizar el aprendizaje disciplinado como parte de este servicio, y como estímulo, que se otorgue un reconocimiento académico por los conocimientos adquiridos por los alumnos en los proyectos de servicio.
2. Que los gobiernos federales, regionales, estatales y locales, colegios, universidades y organizaciones privadas ofrezcan oportunidades y, suministren los fondos

económicos necesarios para aumentar el número de estudiantes que estén dispuestos a participar en actividades de servicio.

3. Que los estudiantes, los funcionarios públicos y de agencias privadas, los profesores universitarios y el personal de estas instituciones educativas, cooperen en la administración de programas en los que los estudiantes sirvan a la comunidad y aprendan.

En 1982, con el apoyo de la Fundación Ford se impulsa la formación de la *International Partnership for Service-Learning*, que comenzó a estudiar de manera formal a las instituciones de educación superior alrededor del mundo, lo que determinó el interés y la participación en programas que combinan el estudio académico y el servicio voluntario, lo que permitió que Howard A. Berry y Linda A. Chisholm (1999) realizaran un estudio del panorama internacional del ApS.

El ApS fue surgiendo de forma independiente en muchas regiones del mundo, usando una variedad de nombres como “*extension education*” (India), “*study service*” (Reino Unido), “*practical education*” (Uganda), “*social service course*” (Corea del Sur), “*work-study*” (Jamaica) y “programas de educación en la comunidad” (México), lo que fue demostró de que la práctica de incorporar en la educación formal al servicio comunitario voluntario fue ganando terreno en la educación superior en diversas partes del mundo (Berry y Chisholm, 1999).

La aprobación en 1990 de la *National and Community Service Act* suministró los fondos a las escuelas, las universidades y las organizaciones no lucrativas. Bettina A. Lankard (1995) indica que otro de los hitos que impulsó el interés del ApS en los EE.UU fue la promulgación de la *National and Community Service Trust Act*, firmada durante la administración de Bill Clinton, quien dispuso la ley el 21 de septiembre de 1993, que reimpulsó el interés en el ApS en los EE.UU. Esto llevó a la creación de la *Corporation for National and Community Service*, cuyas subvenciones han financiado diversas oportunidades de ApS en las escuelas de los EE.UU.

En lo que respecta a la historia de la investigación en ApS, los primeros estudios se realizaron con estudiantes pre-universitarios. Daniel Conrad y Diane Hedin (1982, 1989, 1991), pioneros del ámbito de investigación del campo, encontraron inicialmente que los estudiantes comprometidos con el servicio comunitario mejoraban su responsabilidad

personal y social, así como en su rendimiento académico. Por su parte Newman y Rutter (1983) junto Calabrese y Schumer (1986) presentan resultados positivos de los estudiantes asociados a su participación en la comunidad.

Desde la perspectiva de Howard (2003), el hito histórico es la *Research Agenda for Combining Service and Learning* (Giles, Honnet y Migliore, 1991), que inicia la investigación científica en ApS, asociada de forma primaria a la educación superior. De forma adicional, la *Corporation for National Service and Community Service* y su predecesor, la *Commission on National and Community Service* comenzaron las evaluaciones de los programas que habían sido financiados.

Dan W. Butin (2003) destaca que el ApS se ha ganado, a través de su recorrido cronológico, un merecido espacio en el mundo de la educación, sobre todo en el panorama educativo estadounidense (p.e. K-16) en el que se le considera una metodología de servicio útil para mejorar resultados cognitivos, afectivos y éticos de los estudiantes, que fomenta la ciudadanía activa y la promoción del compromiso entre los estudiantes, los docentes y las instituciones para apoyar a el desarrollo de una sociedad equitativa que vuelve a conectar las escuelas -y el sistema educativo- con sus comunidades locales.

1.2.1. ApS a nivel internacional

El ApS crece rápidamente alrededor del mundo en diversos programas educativos asociados a universidades (Annette, 2002; Berry y Chisholm, 1999). Se desarrolla de forma inicial en el contexto estadounidense, donde la investigación ha presentado una serie de resultados que le permiten gozar de una figuración y un apoyo fundado en hechos y cifras [*Facts and Figures*], como lo describen Wilczensky y Coomey (2007, pp. xvi-xvii) en base a los datos del *National Youth Leadership Council* y en el informe *Service-Learning. By the Numbers* (2006), que presentan una serie de recursos para diseminar las bondades del ApS:

- **4:1** es el valor del servicio ofrecido por el programa *Learn and Serve*, comparado con el gasto realizado (Melchior, 1999).
- **4.7 millones** de estudiantes comprometidos con el ApS desde educación pre-escolar hasta el bachillerato (Melchior, 1999).
- **28%** de las escuelas públicas están comprometidas con el ApS. Éstas establecen un currículo con objetivos claros de aprendizaje para conocer y

cumplir con las necesidades de su comunidad (Scales y Roehlkepartain, 2004).

- **92%** de los directores de escuelas estadounidenses indican que el ApS tiene una influencia positiva en el compromiso cívico de sus estudiantes (Scales y Roehlkepartain, 2004).
- **91%** de los directores plantean que el ApS tiene un impacto positivo en el desarrollo personal y social y en la asociación escuela-comunidad (Scales y Roehlkepartain, 2004).
- **88%** de estos directores declaran que el ApS tiene un impacto positivo en el clima de la escuela y en el compromiso estudiantil (Scales y Roehlkepartain, 2004).
- **86%** de los directores declara que el ApS tiene un impacto positivo en las comunidades que ven a la juventud como un recurso (Scales y Roehlkepartain, 2004).
- **85%** de los directores indica que el ApS tiene un impacto positivo en la satisfacción docente (Scales y Roehlkepartain, 2004).
- **83%** de los directores plantean que el ApS tiene un impacto positivo en el rendimiento académico (Scales y Roehlkepartain, 2004).
- **43%** de los directores de escuelas de alta vulnerabilidad económica que han incorporado el ApS reportan que impacta en el rendimiento académico de sus estudiantes. En escuelas de vulnerabilidad media y baja vulnerabilidad la misma respuesta es entregada por **31%** de los directores (Scales y Roehlkepartain, 2005).
- **45%** de los centros de bachillerato, **30%** de las escuelas de enseñanza secundaria obligatoria y **22%** de las escuelas primarias de EE.UU. están comprometidas con el ApS (Scales y Roehlkepartain, 2004).
- **98%** de las más de 900 universidades miembros del *Campus Compact* ofrecen créditos académicos a los y las estudiantes que realizan ApS (Campus Compact, 2003).

A estos datos Jennifer Piscatelli (2005) añade las siguientes indicaciones acerca de las políticas de ApS en los estados norteamericanos (ver figura 6):

- 1 Estado (Maryland) considera el ApS como un requisito para la graduación del Bachillerato.
- 6 Estados (Idaho, Michigan, Minnesota, Nueva Jersey, Nuevo México, Vermont) incluyen el ApS dentro de sus estándares de educación.
- 6 Estados (Massachusetts, Minnesota, Mississippi, Nueva Jersey, Nuevo México, Vermont) tienen políticas relativas a la financiación y creación de programas de ApS.
- 7 Estados (Arkansas, Connecticut, Delaware, Minnesota, Oklahoma, Rhode Island, Wisconsin) permiten que los programas de servicio comunitarios o de ApS sean requisitos para la graduación en la escuela secundaria.
- 8 estados (Arkansas, California, Georgia, Idaho, Illinois, Louisiana, Montana, Utah) cuentan con reglas y regulaciones relativas al propósito y creación programas de ApS.
- 10 Estados (California, Connecticut, Florida, Indiana, Michigan, Mississippi, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Tennessee, Texas) y Washington DC fomentan el uso del ApS para aumentar el compromiso cívico y el rendimiento académico estudiantil.

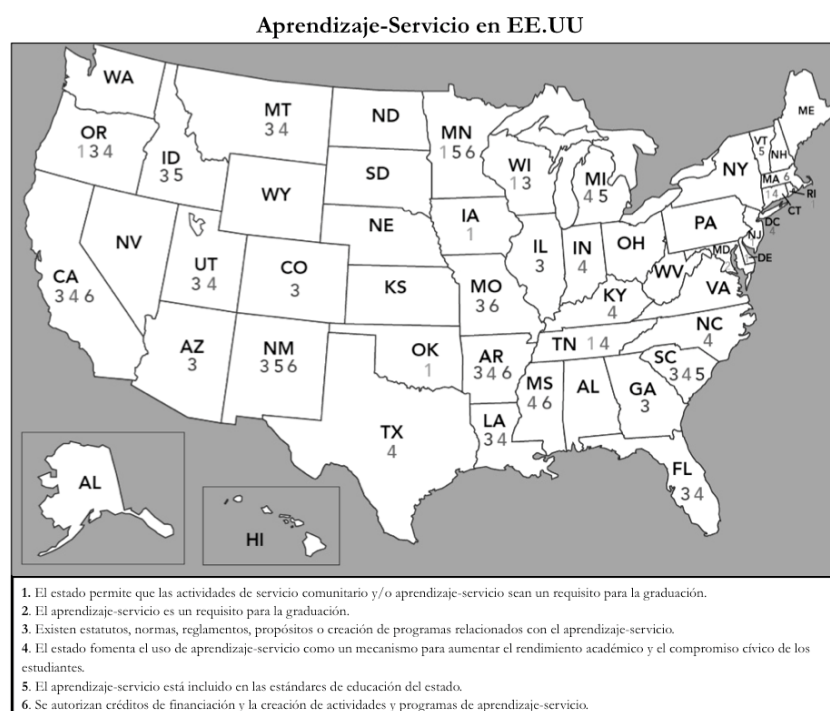


Figura 6. ApS en EE.UU. Adaptado de “Sustaining Service-Learning and Youth Voice through Policy” por J. Piscatelli, 2005 (pp. 59-60). Copyright 2005 por National Youth Leadership Council.

Jeffrey Howard (2003) indica que algunos de los hitos recientes que dan credibilidad al florecimiento del ApS en el contexto de EE.UU. son los siguientes:

- En 1984 los estudiantes que realizan servicio comunitario en las universidades crean el *Campus Outreach Opportunity League*.
- En 1985 se establece *Campus Compact* como una organización nacional que abarca 750 universidades. Ser parte de esta organización implica el compromiso de involucrar a los estudiantes con sus comunidades.
- En 1990 el *National Youth Leadership Council* comenzó a realizar un congreso anual de ApS en los niveles previos a la universidad.
- En 1994 la revista *Michigan Journal of Community Service Learning* comenzó a publicar artículos dedicados a la investigación, teoría, pedagogía y práctica del ApS. En el mismo período se dedicaron monográficos en el *Journal of Adolescence* y en *Education and Urban Society*.
- En 1995 el *Campus Compact's Invisible College* celebró su primera reunión nacional, dedicada a educación superior.
- En 1997 se dedicaron al ApS 18 monográficos gracias al patrocinio de la *American Association of Higher Education*.

S. H. Billig (2000) indica que entre 1984 y 1997 el número de estudiantes estadounidenses en educación infantil, primaria y secundaria que participan en programas de servicio aumentó de 900.000 a 12.605.740, y el porcentaje de estudiantes de secundaria que realizan ApS fue del 2% al 25%. Durante 1984, el 27% de las escuelas secundarias en los EE.UU. ofrece algún tipo de programa de servicio, y el 9% ofrece ApS, pero ya en 1999 el 64% de las escuelas públicas y el 83% de las escuelas secundarias públicas ofrece alguna forma de servicio a la comunidad por sus estudiantes, demostrando que el interés de integrar el aprendizaje-servicio en las escuelas secundarias en los EE.UU se desarrolló después de la publicación en 1980 del informe de la *National Commission on Youth*, titulado *Transition of Youth to Adulthood*. Esta comisión, dirigida por James S. Coleman y patrocinada por *Kettering Foundation* señalaba que el servicio en la comunidad era una manera eficaz para cerrar la brecha *-bridge the gap-* entre la juventud y la etapa adulta (Markus et al., 1993).

Fuera de las fronteras de los EE.UU. se desarrollan múltiples programas de ApS, que se derivan del modelo americano y/o con una acompañamiento de alguna universidad americana (p.e. Baker, 2006), aunque existe un movimiento internacional que adapta los

componentes esenciales del ApS a las costumbres y necesidades locales (Umpleby y Rakecevik, 2008) lo que desarrolla diversas características particulares de la metodología a nivel mundial (p.e. Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, en prensa A; Tapia, González y Eliceui, 2005; Thomson, Smith-Tolken, Naidoo y Bringle, 2008).

En el contexto europeo existen experiencias diversas. En Irlanda, *Campus Engage*¹ es el principal promotor de la metodología y desarrolla múltiples diversas iniciativas de promoción del ApS.

En el caso de Alemania, el gobierno federal ha impulsado el programa *Lernen durch Engagement*² (LDE), para desarrollar la educación democrática y el ApS en las escuelas y en otras instituciones educativas. LDE es una organización alemana que promueve el desarrollo de proyectos de ApS en el sistema escolar, en escuelas en situación de desventaja social (Seifert, 2011; Seifert y Zentner, 2010). Así mismo en la actualidad la red universitaria de responsabilidad social y educación superior³ -*Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung*- busca cooperar y desarrollar la práctica del ApS en el contexto universitario germano.

En Suiza, la organización *Apprendre en s'engageant*⁴ impulsa el ApS en las escuelas. La organización Movisie⁵, de Holanda, trabaja para reconvertir prácticas de voluntariado en ApS, con el anhelo de integrarlo en el sistema educativo primario y secundario.

En España, la creación en el año 2010 de la Red Española de ApS (RED ApS) en Portugalete, y de la Red Española de ApS Universitario⁶ (ApS-U) ha permitido impulsar una serie de avances en la difusión de la metodología en el contexto nacional.

Asimismo la metodología se desarrolla en países como Reino Unido, Bélgica, Portugal, Lituania, Finlandia, Austria e Italia, con grados de reconocimiento, institucionalización y ejecución diferentes. Para tener una panorámica real de lo que ocurre en el ApS universitario en Europa, el programa Erasmus+ de la Comisión Europea ha concedido el

¹ <http://www.campusengage.ie>

² <http://www.servicelearning.de/index.php?id=13>

³ <http://www.netzwerk-bdv.de/content/home/index.html>

⁴ <http://www.servicelearning.ch/fr/aktuelles/>

⁵ <https://www.movisie.nl>

⁶ <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario>

proyecto *Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe*⁷ (Comisión Europea- ERASMUS +, 2015) que pretende el identificar prácticas de ApS existentes a nivel europeo. El proyecto *Europe Engage* pretende fortalecer el ApS como un enfoque pedagógico, y crear la primera red europea del campo a nivel universitario.

En el continente africano destaca el caso de Sudáfrica que impulsó en el año 2003 el *Volunteer and Service Enquiry Southern Africa*⁸, para impulsar la investigación y promoción del ApS en la zona de *Southern Africa Development Community* integrada por Angola, Botswana, República Democrática del Congo, Lesoto, Madagascar, Malawi, Mauricio, Mozambique, Namibia, Seychelles, Sudáfrica, Suazilandia, Tanzania, Zambia y Zimbabue.

En el contexto asiático el ApS destaca en países como Paquistán e India, donde el gobierno junto con la ONG *Janaagraha Centre for Citizenship & Democracy*⁹ desarrollan el programa *National Service Scheme*¹⁰.

Tapia (2012) indica que en el caso latinoamericano el ApS tiene diversas definiciones según el país. También se emplean distintos términos como trabajo comunal universitario (Costa Rica), experiencia semestral de prácticas sociales (Colombia), voluntariado educativo (Brasil) y aprendizaje+servicio solidario (Chile). En el caso de México se utilizan distintos nombres según la institución: servicio social curricular (Universidad Autónoma de México) y aprendizaje-servicio (Instituto tecnológico de Monterrey). Así mismo, en Argentina la denominación puede variar de prácticas sociales educativas (Universidad de Buenos Aires) y prácticas socio comunitarias (Universidad de Río Cuarto).

América Latina y el Caribe cuentan con una experiencia en el campo que surge a partir de desarrollos locales, por lo que la metodología emerge de las propias instituciones educativas (Tapia, 2010b, 2012), con programas que surgen desde la educación superior (p.e. México, Costa Rica, Colombia), la educación secundaria (p.e. Argentina, Bolivia, Chile) o desde la educación primaria (Uruguay).

⁷ <http://europeengage.org>

⁸ <http://www.vosesa.org.za/>

⁹ www.janaagraha.org/

¹⁰ <http://nss.nic.in/>

Es interesante observar que el ApS en el caso de esta región del mundo presenta tres características propias que le distinguen de la propuesta inicial (Sigmon, 1979) que Nieves Tapia (2012) desglosa del siguiente modo:

1. **ApS Y SOLIDARIDAD:** El concepto solidaridad es accesible y más comprensible que el solo concepto ApS, en tanto se puede asociar a la acción colectiva para el bien común y no solo a acciones individuales y altruistas. Esto permite determinar que las acciones de ApS son de calidad si cumplen criterios de [1] servicio basado en la solidaridad, [2] participación estudiantil y [3] aprendizaje planificado en conjunción con la actividad solidaria.
2. **ApS COMO PEDAGOGÍA:** El ApS responde a preguntas centrales de la naturaleza reflexiva de la educación. El modelo está influenciado por la pedagogía crítica de Paulo Freire, la investigación acción, y los trabajos de Piaget, Freinet, Ausubel y Vygotsky.
3. **SOLIDARIDAD EN EL ApS:** El ApS como compromiso social para transformar la vida de las comunidades se caracteriza por lo siguiente: [1] solidaridad horizontal (énfasis en la experiencia filantrópica, organización de alianzas), [2] con una correcta planificación de la duración e intensidad (ajuste del tiempo para conseguir objetivos) e [3] inclusión e igualdad.

Es indudable la expansión del ApS en el ámbito internacional donde esta metodología se utiliza para satisfacer las necesidades del sistema social y educativo de acuerdo a los distintos contextos.

1.2.2. Aprendizaje-Servicio en España

Santos Rego, Sotelino y Lorenzo (2015) indican que el ApS llega de manera tardía, influenciado por una serie de eventos personales, entre los que destacan los siguientes:

- La falta de tradición en este tipo de enfoques educativos. Al mismo tiempo, hasta el año 1975 la nación se encontraba en una dictadura que limitó el asociacionismo y la educación cívica.
- El cierre curricular existente en esa época favorecía la pasividad del alumnado, por lo que las metodologías de carácter innovador estaban fuera de la agenda oficial de la educación pública.

- La reducida influencia de la pedagogía y la investigación educativa española durante los años setenta.
- Este tipo de iniciativas no encajaban con los bajos niveles de participación y de compromiso social durante la época de dictadura en España.

Susana Lucas y Arantzazu Martínez Odría (2012) indican que en el año 2000 se introduce por primera vez en la península el concepto anglosajón *Service-Learning* y su traducción castellana aprendizaje-servicio. En esta línea, las autoras indican que la presentación oficial del ApS en España se desarrolla en el año 2002:

“el 18 de abril de 2002 en la Sede del Parlamento Europeo en Madrid. En esta primera ocasión se utilizó el término de “Community Service Learning”, propuesta que se mantuvo un tiempo hasta que las investigaciones apuntaron a la mayor adecuación del término Service-Learning” (2002, p.8).

Lucas y Martínez Odría (2012) exponen también fechas e hitos en la historia del ApS en España:

1. Las primeras iniciativas para promover la formación del profesorado y la difusión de la metodología ApS en el contexto nacional se realizaron con el apoyo de la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL) y la Asociación Fórum Cívico Educativo.
2. En el 2003 se firmó un Convenio de Colaboración para la formación permanente del profesorado con el Instituto Superior de Formación del Profesorado dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este convenio apoyaba y certificaba la formación del profesorado en materia de ApS y permitió la celebración de diversos cursos y actos en el territorio nacional.
3. Durante el año 2005 se defiende la primera tesis doctoral en la Universidad de Navarra titulada *Service-Learning* o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado” por Arantzazu Martínez-Odría. Así mismo, la Fundación Jaume Bofill de Barcelona y representantes de diversas organizaciones y entidades educativas, sociales y políticas de Cataluña comienzan a desarrollar uno de los espacios de difusión y formación más activos sobre el ApS nacional denominado Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio. Le seguirá posteriormente la Fundación Zerbikas en Euskadi, permitiendo la creación del

Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario, que se convertirá en un referente ineludible en materia de formación en la metodología.

4. En el año 2008 la pedagoga Roser Batlle fue seleccionada por Ashoka como emprendedora social para desarrollar el proyecto de promoción y difusión del ApS España.

Mayor Paredes y Rodríguez Mar (2015) indican que durante el periodo 2009-2014 se observa la consolidación del ApS en el contexto nacional. Se evidencia un aumento en las publicaciones científicas, actividades de formación y difusión de prácticas exitosas.

La investigación española se ha centrado en temas tales como la evidencia la relación entre el ApS y el altruismo, la ayuda mutua, la construcción de lo común y la creación de una idea de la ciudadanía basada en la participación (Luna y Folgueiras, 2014; Puig, Graell y Cortel, 2014) como medio para desarrollar valores personales y dar sentido a la existencia (Simó, 2013).

Franquesa y colaboradores (2010) indican que el ApS es una vía para crear conciencia social y ambiental, y aumentar la responsabilidad social para iniciar un bucle de alimentación positiva del compromiso ciudadano. Pless, Maak y Stahl (2011) destacan que la aplicación de esta metodología tiene efectos en las áreas de mentalidad responsable, alfabetización ética, inteligencia cultural, pensamiento global, desarrollo personal y creación de comunidades.

Capella, Gil y Martí (2014) indican que el ApS en el contexto español permite potenciar el valor de la práctica, la formación para el futuro y la resolución de dudas profesionales. Esto se asocia al desarrollo de habilidades personales, interpersonales, pensamiento cívico, la realización de proyectos, la ciudadanía y las transformaciones sociales, vocacionales y profesionales. Lorenzo y Matallanes (2013) hacen hincapié en que el ApS mejora el desarrollo de habilidades psicosociales.

Opazo y colaboradoras (en prensa A) indican que el ApS en el contexto español presenta efectos positivos aún en las condiciones más adversas de ejecución, lo que le convierte en una herramienta de mejora personal y profesional para los estudiantes.

En su estudio detectaron 38 programas académicos que utilizan la metodología del ApS en el contexto del estado español. De las 38 titulaciones, 31 corresponden al grado y 7 a

máster. Es importante destacar que 8 licenciaturas y 3 másteres están relacionados con los estudios de formación del profesorado (Opazo et al., en prensa A).

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la importancia del ApS en la educación superior española, en un contexto caracterizado por los cambios legales y organizativos a los que se ha sometido el modelo universitario. Dentro del nuevo modelo competencial, el ApS surge como una herramienta que puede ayudar a mejorar las competencias profesionales de los futuros egresados.

Si bien el ApS se está difundiendo e investigando ampliamente en las universidades españolas¹¹, es mucho lo que queda por hacer. Opazo y sus colaboradores (en prensa B) exponen que con el apoyo institucional adecuado se podrán alcanzar los siguientes objetivos:

- Reconocer el potencial académico del ApS como una metodología que fomenta la mejora del desarrollo profesional de los estudiantes y la innovación metodológica de los profesores.
- Fomentar la participación ciudadana y la conciencia crítica de estudiantes de grado y postgrado, pues el ApS estimula la reflexión sobre la acción.
- Promover la responsabilidad social de las universidades españolas en un contexto de crisis, en el que la participación ciudadana se convierta en una realidad y la investigación y el desarrollo se transfiera desde las aulas a la comunidad.
- Desarrollar políticas de investigación sobre los efectos del ApS y desarrollar protocolos, herramientas de evaluación, bases de datos de buenas prácticas compartidas entre diferentes instituciones. Esto permitiría tener una imagen precisa de la cuestión.

11 Entre las investigaciones nacionales podemos indicar el “*Estudio Diagnóstico Comprensivo sobre Proyectos de Aprendizaje y Servicio: Elaboración de una Guía de Buenas Prácticas*” [Ref: REDICE14-1474] dirigida por Pilar Folgueiras (Universitat de Barcelona) y el proyecto I+D+i “*Aprendizaje-Servicio e innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes*” dirigido por Miguel Ángel Santos Rego y María del Mar Lorenzo Moledo (Universidade de Santiago de Compostela).

1.3. Fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio

Trilla (2009) indica que las “nuevas ideas y propuestas pedagógicas nunca surgen por generación espontánea” (p. 33), por lo que indica tres vías para comprender su relación educativa.

1ª VÍA DEL APRENDIZAJE (SERVIR PARA APRENDER): Vía de carácter pedagógico que hace énfasis en conseguir un aprendizaje eficaz y de calidad. El servicio a la comunidad constituye el medio idóneo para alcanzar este objetivo. El ApS es coherente con el desarrollo de un modelo educativo abierto, vinculado al entorno e integrado activamente a la comunidad, estableciendo los puentes necesarios para ello (figura 7). Trilla (2009) indica que cuando un planteamiento pedagógico confluye con la determinación metodológica de desarrollar el aprendizaje activo y el propósito de abrir la institución educativa a la comunidad, el ApS tiene la oportunidad de crecer, pero es necesario el “impulso ético y social de contribuir directamente a la mejora de la comunidad” (p. 39).



Figura 7. Vía del Aprendizaje (servir para aprender). Adaptado de “El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea” por J. Trilla, 2009 (p. 36). Copyright 2009 por Graò.

2ª VÍA DEL SERVICIO (APRENDER PARA SERVIR): El inicio de esta segunda vía es la voluntad de contribuir a la mejora social mediante la realización desinteresada de tareas. El fin lo constituye el servicio, y formarse para él se

convierte es una condición para realizarlo eficazmente (figura 8). En esta vía, las entidades de voluntariado y filantrópicas son claves, pues son idóneas para colaborar con la comunidad.

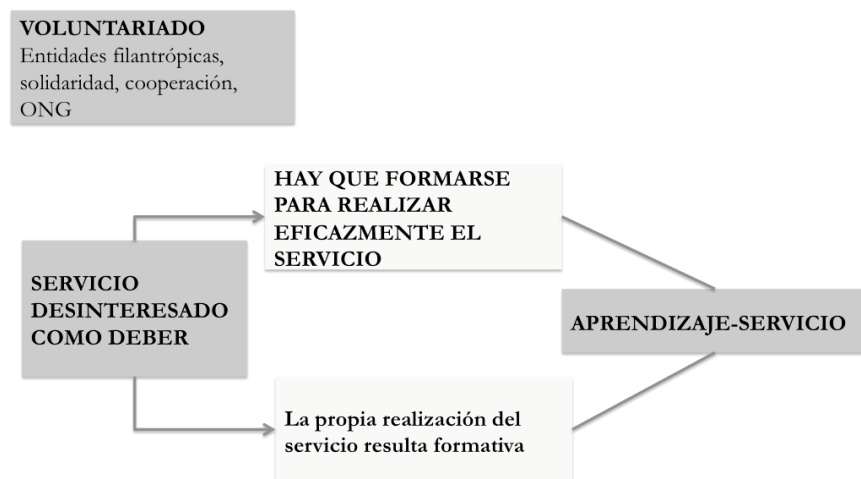


Figura 8. Vía del servicio (aprender para servir). Adaptado de “El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea” por J. Trilla, 2009 (p. 40). Copyright 2009 por Graó.

TERCERA VÍA: Esta vía plantea propuestas pedagógicas como “la pedagogía socialista (clásica) del trabajo y el escultismo y otros movimientos juveniles y de educación en el tiempo libre” (Trilla, 2009, p. 43). El caso de la pedagogía socialista clásica (p.e. Karl Marx, Pavel Petrovitch Blonskij) consiste en la combinación entre la educación y el trabajo, traduce el trabajo por servicio total. El escultismo busca el servicio al prójimo, debiendo la persona estar preparada de forma permanente para colaborar de forma desinteresada.

El ApS como modelo pedagógico tiene la ventaja de combinar en una sola propuesta diversos movimientos teóricos que otorgan solidez a su propuesta educativa.

1.3.1 Teorías de Aprendizaje

El ApS es una forma de educación que se basa en la experiencia (Martín, 2010). Se relaciona con diversas teorías, como el constructivismo, el pragmatismo, teorías del desarrollo moral y la educación experiencial (Fuertes, 2012).

Algunas de estas corrientes de influencia son la pedagogía pragmática y experiencial de Dewey (1938), la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (1954); la teoría de constructivismo y andamiaje [*scaffolding*] de Jerome Bruner (1960); la pedagogía crítica de

Paulo Freire (2009); la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984); el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), la influencia sociocultural para el desarrollo del individuo de Vygotsky (1978) y las teorías de realización personal de Frankl (2005).

El ApS desarrolla un aprendizaje por descubrimiento y abraza la idea del aprender haciendo de Dewey (1938). Estos aprendizajes experienciales deben ir acompañados de una reflexión profunda de la praxis, como acción y reflexión (Freire, 2009), que se desarrolla bajo una pedagogía de la pregunta, convirtiéndose en un acto de dar y de recibir entre profesores, estudiantes y comunidades. Al mismo tiempo, la educación experiencial en el ApS permite convertir a los y las docentes en facilitadores del aprendizaje (Flynn, 2005).

Paulo Freire (2009) advierte a los profesores acerca del modelo de educación bancaria, que presenta al profesor como un experto y a los estudiantes como recipientes en espera de llenarse. El ApS se permite trascender los ambientes controlados de las aulas de clases en dirección a la realidad, donde el desorden también es una fuente conocimiento (Butin, 2007).

El ApS involucra a los estudiantes en la responsabilidad hacia su aprendizaje, lo que proporciona habilidades y conocimientos para la ciudadanía activa. Esto permite que la educación superior se transforme para cumplir con su obligación de educar ciudadanos que promuevan la justicia en una sociedad democrática (Speck, 2001).

El modelo propuesto por el ApS permite la adquisición de conocimientos que son claves para el propósito cívico y democrático de la educación superior. Astin (2000) y Boyte y Hollander (1999) indican que se desarrollan habilidades de comunicación verbal y escrita, la alfabetización informal, el pensamiento crítico, la comprensión personal, la escucha activa, el liderazgo, la empatía, la honestidad, la generosidad, la curiosidad y la capacidad de trabajar en colaboración con otros y desde diversos puntos de vista.

1.3.2. Aprendizaje-Servicio y aprendizaje experiencial

El ApS es una forma de educación experiencial. La propuesta de David Kolb (1984) que indica que el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia, se basa en la filosofía de Dewey y el aprender haciendo, con la experiencia como elemento central en el proceso de aprendizaje (McKewen, 1996).

Kolb (1981, 1984) señala que el aprendizaje es un ciclo de cuatro etapas. Las experiencias son la base de la observación. La reflexión permite a los estudiantes integrar sus observaciones y desarrollar teorías desde la práctica. En base a esta teoría se establece que, para obtener el conocimiento, el estudiante debe estar involucrado de forma activa en el aprendizaje y ser capaz de reflexionar sobre la experiencia. Para ello el estudiante debe poseer los conocimientos básicos para conceptualizar y analizar la experiencia. Por ello, el pensamiento, la resolución de problemas y la capacidad crítica para integrar nuevos conocimientos adquiridos a través del proceso, son elementos que facilitan los aprendizajes de manera eficaz.

Las experiencias de ApS proporcionan oportunidades para que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos a través del ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb (Evans, Forney y Guido-DiBrito, 1998; Holland y Robinson, 2008; McKewen, 1996). El modelo experiencial permite el progreso del estudiante y el desarrollo de la capacidad para gestionar la complejidad en diversas áreas, pues involucra al alumno tanto a nivel cognitivo y emocional, para aumentar las probabilidades que el alumno retenga los conceptos (McKewen, 1996).

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1981, 1984) conecta el aprendizaje del estudiante con el desarrollo de habilidades prácticas, y aumenta las capacidades cognitivas con las experiencias de los estudiantes, en tanto estos adquieren conocimientos de forma directa, sin necesidad de filtros de expertos, mejorando así su capacidad de analizar problemas y participar en acciones (Eyler, 2002).

1.3.3. Aprendizaje-Servicio y educación de adultos

El aprendizaje transformador que propone el ApS invita a los estudiantes a confeccionar su propio significado a través de la acción y la reflexión (Baumgartner, 2001). El proceso de aprendizaje se relaciona con la andragogía y el aprendizaje autodirigido (Merriam, 2001) que permite que los estudiantes adultos sean ciudadanos y miembros de la comunidad, a la vez que adquieren conocimientos de los contenidos propuestos (Holland y Robinson, 2008).

El ApS relacionado con la educación de adultos enfatiza el papel del docente como ayuda a los estudiantes para aprender el contenido propuesto y descubren nuevas formas y fuentes de conocimiento (Butler, 2000). El ApS ofrece oportunidades a todos los participantes para

integrar sus experiencias vividas en el modelo educativo, incluidas las personas con escasos conocimientos, que de otro modo podrían ser excluidos del sistema educativos (Rhoads y Valadez, 1996).

Las teorías del aprendizaje experiencial y la educación de adultos orientan el ApS facilitando la comprensión del desarrollo de las responsabilidades cívicas de los ciudadanos, en tanto permiten reconocer como las personas desarrollan sus valores cívicos, el conocimiento, la eficacia y el compromiso como parte integral de la experiencia vivida (Clandinin y Connelly, 2000).

John Dewey (1939) propone que el aprendizaje es un proceso basado en la comunidad y socialmente construido. El ApS conecta las experiencias sociales construidas a partir de los servicios comunitarios (Rhoads, 1997) a través de los aprendizajes colaborativos basados en el diálogo (Vella, 1994), las relaciones entre pares (Alfred, 2002), historias personales y experiencias comunes (AAHE, 2002).

La reflexión crítica desde la propuesta de la educación de adultos ofrece a los estudiantes oportunidades reales para comprender sus propias experiencias y compartir sus conocimientos sobre el mundo (Rhoads y Valadez, 1996). Bajo esta visión se hace indispensable provocar a los estudiantes adultos a comprender que su proceso de aprendizaje aumenta su compromiso personal con la justicia social y con el bien común (Moely, Furco y Reed, 2008).

Chickering (2008) plantea que la experiencia del servicio y el conocimiento del contenido mejora la eficacia y las habilidades, lo que permite desarrollar las capacidades y habilidades necesarias para gestionar un mundo complejo (Wang y Rodgers, 2006).

1.3.4. Aprendizaje-Servicio y desarrollo del estudiantil

El aprendizaje académico y el desarrollo estudiantil son propósitos compartidos de la educación superior (NASPA, 2004). La investigación del campo se ha dirigido a comprender los cambios de los estudiantes universitarios fuera del aula (Evans, Forney y Guido-DiBrito, 1998).

Sandford (1967) determinó que los y las estudiantes aprenden y se desarrollan cuando experimentan un equilibrio óptimo entre desafío y apoyo. Rhoads (1997) indica que el ApS

permite experimentar el desarrollo debido a la intersección entre el sentido del yo y las necesidades insatisfechas de la sociedad, lo que influye en la creación de representaciones para conceptualizar y comprender el contenido del curso, reflexionar sobre la experiencia en el servicio y establecer conexiones entre la instrucción formal recibida, las actividades de servicio y sus vidas.

La participación de los estudiantes en sus comunidades permite su integración en la comunidad como un miembro con plenos derechos, lo que permite obtener sentido a sus experiencias estudiantiles (Chickering, 2008). Se mejora el compromiso y la participación de los estudiantes en actividades de servicio (Astin, 1984). Desde esta perspectiva, el ApS integra las dimensiones sociales y académicas en una experiencia educativa que facilita el éxito y el desarrollo del estudiante (Tinto, 1995).

Las actividades de ApS se relacionan con diversas teorías del desarrollo del estudiante como la teoría de la participación [*involvement theory*] (Astin, 1984), el *continuum of community* (Schlossberg, 1989) y los modelos psicosociales de desarrollo humano (Chickering, 1967; Chickering y Reisser, 1993). Estas teorías proporcionan marcos para la comprensión de la participación, el compromiso estudiantil y los efectos de la experiencia en su desarrollo personal.

Kuh, Schuh y Whitt (1991) plantean que es central involucrar a los estudiantes dentro del aula y a través de actividades extracurriculares. Pero los resultados de aprendizaje y el desarrollo de actividades de servicio se van relacionar de forma proporcional con la calidad y cantidad de la participación de los estudiantes en la actividad (Astin, 1984). El ApS es un enfoque pedagógico que puede crear un ambiente de aprendizaje sin fisuras y que compromete a los estudiantes con su proceso de aprendizaje (Holland y Robinson, 2008).

El ApS es un importante precursor del desarrollo de los estudiantes y su éxito académico. Eyler y Giles (1999) indican tres aspectos claves en las experiencias educativas: [1] los valores, [2] la eficacia y [3] el compromiso. El ApS ofrece condiciones idóneas para que los alumnos desarrollen el compromiso social a través de diversos dominios teóricos (Eyler et al., 2001).

Al mismo tiempo, el ApS mejora la complejidad cognitiva y la participación en la resolución de problemas para cumplir con las necesidades insatisfechas de la comunidad (Eyler y Giles, 1999; Wang y Jackson, 2005).

1.3.5. Aprendizaje-Servicio y desarrollo cognitivo

El ApS pretende mejorar las capacidades para gestionar las complejidades de la vida y las relaciones interpersonales, para lo cual se relaciona con las teorías del desarrollo cognitivo (p.e. Chickering, 2008; Evans et al., 1998; McKewen, 1996).

Chickering (2008) indica cuatro factores necesarios para la responsabilidad cívica: [1] el conocimiento de temas sociales claves, [2] las inteligencias múltiples, [3] el sentido de la integridad y, [4] la motivación para invertir en preocupaciones más allá de uno mismo. Este autor señala que fortalece las capacidades cognitivas y afectivas que son fundamentales para el desarrollo de la responsabilidad cívica.

William Perry (1968, 1981) identificó el desarrollo cognitivo como un continuo de cinco posiciones cognitivas y cuatro dimensiones existenciales. Las posiciones cognitivas de menor complejidad están etiquetadas como duales, pues el conocimiento se conceptualiza como absoluto. Este dualismo representa un modo de creación del sentido que tiende a ver el mundo de forma dicotómica. Por ello, los estudiantes que se encuentran en las etapas dualistas no reconocen que los problemas sociales están mal estructurados y necesitan una respuesta correcta.

Los estudiantes avanzan desde el dualismo a la multiplicidad cuando desarrollan la capacidad de conceptualizar múltiples puntos de vista. Los individuos transitan a través de las etapas de la multiplicidad para desarrollar diversos puntos de vista y establecer posiciones cognitivas estructurales (Perry, 1981). Al desarrollar la complejidad cognitiva para identificar diversas perspectivas del contexto, los estudiantes pueden comprender el relativismo y definir las situaciones y contextos basados en argumentos y evidencias (Evans et al., 1998).

En el ApS el desarrollo cognitivo es importante para el desarrollo de las responsabilidades ciudadanas (Eyler y Giles, 1999; Wang y Jackson, 2005), en tanto los diversos problemas sociales en la comunidad plantean dificultades para su identificación, definición y respuestas claras para su resolución (Eyler, 2002).

El servicio permite desarrollar la capacidad para identificar soluciones a problemas complejos que se adapten al contexto (Wang y Rogers, 2006). Eyler (2002) indica que “la reflexión crítica conduce al desarrollo cognitivo”, p. 528). Por ello la reflexión crítica ha de

integrar experiencias de la vida con el contenido del curso para enriquecer el aprendizaje del alumno y su desarrollo personal (Vella, 1994).

Las teorías del desarrollo cognitivo vinculadas al ApS permiten comprender las formas de conocimiento y procesos relacionados con la responsabilidad ciudadana, lo que explica que la participación en actividades de servicio mejore el desarrollo del pensamiento, la comprensión del entorno y de los propios valores personales. A su vez esto favorece el compromiso del estudiante con su proceso de formación (Astin et al., 2000; Prentice y Robinson, 2007; Sax, 2000; Wang y Rogers, 2006).

1.3.6. Aprendizaje-Servicio y liderazgo

Los individuos que han desarrollado un sentido de la responsabilidad ciudadana son líderes que participan de forma activa en su comunidad (Knefelkamp, 2008). Este liderazgo ocurre en un contexto interactivo y relacional, en el cual los y las líderes entienden sus obligaciones como miembros de una comunidad en beneficio de otros (Komives, Lucas y McMahon, 1998).

El liderazgo depende del contexto, y en este sentido Wheatley (1999) señala que las relaciones en la comunidad hacen posible valorar el liderazgo. En el ApS el liderazgo es un proceso relacional entre la gente para lograr cambios y/o hacer una diferencia para el beneficio de la comunidad (Komives et al, 1998), por lo que liderazgo y ciudadanía son responsabilidades compartidas. Al mismo tiempo los líderes ciudadanos se han de convertir en creadores en sus comunidades para generar equilibrios entre las contribuciones individuales y públicas (Boyte y Kari, 2000).

Las responsabilidades de liderazgo desarrolladas mediante la participación cívica preparan a los estudiantes a tomar medidas para mejorar sus comunidades, que se desarrollan en un medio de cambio constante (Boyte, 2008). En este escenario, la educación superior ha de formar a los estudiantes para conseguir el éxito en un mundo complejo y en permanente cambio (Wheatley, 1999).

Diversas teorías de liderazgo (p.e. Boyte y Kari, 2000; Butler, 2000; Komives, et al., 1998) sugieren que las responsabilidades cívicas adquieren más importancia en la formación, en tanto los estudiantes empiezan a construir sentido desde la complejidad, realizando tareas

cognitivas de mayor complejidad. Como futuros líderes, desarrollan la capacidad de ver el mundo de diversas formas de manera simultánea (Wheatley, 1999).

Alice Hughes (2002) indica que los docentes tienen un papel central en la formación de los estudiantes como ciudadanos capaces de tomar decisiones informadas y participar de forma activa en la comunidad. El ApS como herramienta docente facilita que el conocimiento y las habilidades estudiantiles se distribuyan por la comunidad (Wheatley, 1999), a la vez que permite crear significado de las contribuciones que los alumnos ofrecen a la comunidad (Komives et al., 1998), creando en esta relaciones interconectadas (Bolman y Deal, 2001).

1.4. Proyectos de Aprendizaje-Servicio

Una vez descritos las teorías que fundamentan el ApS, se describen a continuación diversos aspectos relacionados con los fundamentos de esta metodología. En esta sección se presentan aspectos como los requisitos y estándares de los proyectos de ApS, el componente ético y los protagonistas del ApS.

1.4.1. Requisitos y estándares de los proyectos

Las actividades de servicio se seleccionan de forma intencional para alinearse con [1] los objetivos educativos de un curso y con [2] las agendas de los socios comunitarios, para asegurar que el servicio propuesto a la comunidad se convierta en una verdadera posibilidad de mejora para los estudiantes, para las organizaciones del tercer sector y para los residentes de la comunidad.

El ApS genera un beneficio mutuo y recíproco entre el campus y la comunidad. Las posibilidades iniciales que presenta la metodología han de entenderse desde: [1] la inclusión del servicio en la estructura de contenidos del curso; [2] la incorporación de la reflexión en los cursos de ApS; [3] la integración real de las necesidades de la comunidad dentro del aprendizaje del estudiante; [4] la incorporación de reciprocidad; [5] el trabajo con los socios comunitarios para servir y aprender; [6] el reconocimiento de la diversidad; [7] la voz de la juventud; [8] el control del progreso y [9] la duración e intensidad de las actividades solidarias.

- 1. LA INCLUSIÓN DEL SERVICIO EN LA ESTRUCTURA DE CONTENIDOS DEL CURSO:** El programa de ApS ha de reflejarse en el

contenido del curso (Bringle y Hatcher, 1995), por lo que se recomienda situarlo en un contexto académico y diseñarlo para que mejore el servicio y el aprendizaje de los estudiantes (Furco, 1996). Por ello los y las docentes han de relacionar las experiencias de servicio con objetivos de aprendizaje de su programa y/o plan de estudios.

De esta manera, la experiencia de servicio se convierte en un medio de integración de la teoría con la práctica y facilita la transferencia de conocimientos y habilidades de los alumnos para dar sentido a las necesidades de la comunidad. La investigación de este campo demuestra que al existir una estrecha vinculación entre el servicio y los objetivos del plan de estudios, los estudiantes mejoran sus resultados académicos (Ammon, Furco, Chi y Middaugh, 2002; Billig y Furco, 2002), en lo que respecta a los conocimientos y habilidades, en comparación a otros cursos que no efectúan actividades de ApS (Kirkham, 2001).

2. LA INCORPORACIÓN DE LA REFLEXIÓN EN LOS CURSOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO:

La reflexión es el auténtico guion del ApS, a la vez que es un vínculo que une la experiencia del estudiante en la comunidad con su aprendizaje académico (Eyler, Giles y Schmeide, 1996). El ApS se basa en la experiencia en el servicio, lo que lo convierte en una forma de aprendizaje experiencial (Dewey, 1938). El pensamiento reflexivo es clave para lograr que estas experiencias educativas se conviertan en un espacio que conduce al conocimiento, y a su vez, este ha de transportar al estudiante a la acción informada.

La reflexión conviene realizarla de manera estructurada. Para ello existen modelos, como el de Kolb (1984) de cinco pasos, y el Pfeiffer y Jones (1975) que plantean las etapas de experiencia, compartir, procesar, generalizar y aplicar (figura 9). El proceso comienza con una definición y puesta en común del ¿QUÉ? de la experiencia del estudiante, continuando hacia el ¿ASÍ QUÉ?" y el ¿AHORA QUÉ? en un ciclo continuo.

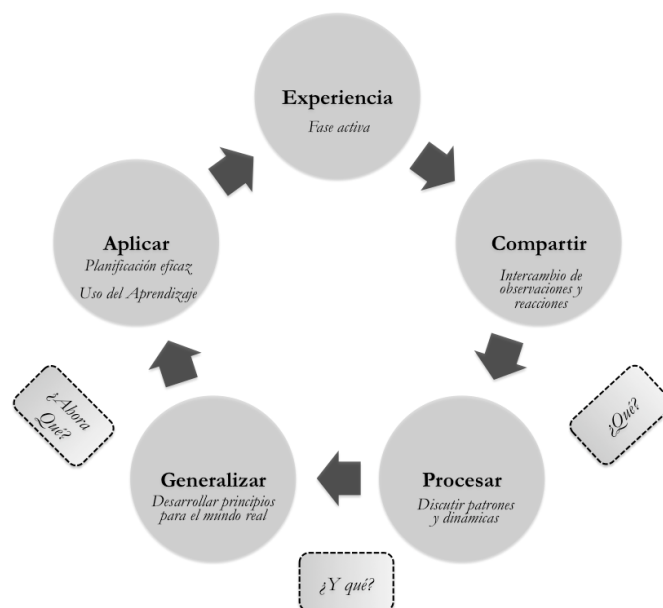


Figura 9. Modelo cíclico adaptado de Kolb (1984) y Pfeiffer y Jones (1975).

La incorporación de la reflexión en el currículo ha de realizarse en tiempos estructurados durante las lecciones académicas y las experiencias de servicio, para permitir a los estudiantes la revisión de sus propias acciones y aprendizajes antes, durante y después de las experiencias. Esta integración de las actividades de reflexión ha de realizarse sobre una base continua, teniendo en cuenta el contexto, el nivel y el tipo de curso.

Es importante que las tareas de reflexión estén conectadas a los objetivos de aprendizaje, para impulsar el pensamiento y el análisis profundo de uno mismo, como sujeto, en relación con la sociedad. Por tanto, las tareas deben desafiar a los estudiantes a pensar de manera crítica sobre su experiencia de servicio, ya sea de forma verbal, escrita y artística, con acciones que demuestran la comprensión y los cambios en los conocimientos, las habilidades, las creencias, los valores y/o las actitudes estudiantiles (Ammon et al., 2002).

Cohen y Kinsey (1994) exponen que el desarrollo de la reflexión facilita a los estudiantes la generación de las conexiones significativas entre su servicio y su experiencia de aprendizaje. Por lo tanto, la reflexión crítica ofrece la posibilidad de vincular de forma real y eficaz la acción transformadora de servir a otros a las ideas y aprendizajes (Benson, Harkavy y Puckett, 2007). La retroalimentación promueve el pensamiento crítico y otorga a los estudiantes verdaderas oportunidades de contrastar sus experiencias y sus conocimientos desde diferentes perspectivas (Markus et al., 1993).

Alan S. Waterman (1993) señala que la participación en actividades de reflexión provoca en los y las estudiantes el desarrollo de una alta autoconfianza y un mayor nivel de responsabilidad social. Por su parte Janet Eyler y Dwight E. Giles (1999) indicaron que la reflexión mejora la capacidad de los estudiantes para la resolución de problemas en la vida real, y promueve actitudes positivas hacia la escuela y a las responsabilidades cívicas (Billig y Furco, 2002).

La reflexión simboliza el pensamiento intencional y la consideración de la experiencia en relación con determinados objetivos de aprendizaje (Bringle y Hatcher, 1995). En este punto es necesario resaltar que las experiencias pueden ser ineficaces si solo sirven para reformular hipótesis estereotipadas que puedan tener los participantes y no reformarlas, por lo que se debe asumir que mediante la reflexión crítica se crearán nuevos significados y aumentará la capacidad de realizar acciones basadas en la información contrastada.

Es posible que algunos estudiantes tengan escasa experiencia en los procesos de reflexión del ApS, por lo que si es necesario, en cuyo caso se recomienda utilizar estrategias como proporcionar estrategias como proporcionar listas de términos para clasificar, según los sentimientos experimentados (Tilleman et al., 2012). Esta estrategia fue usada en la titulación de farmacia de la *Creighton University* (EE.UU.) durante el desarrollo del programa *Early Practice Experience* (EPE en adelante). Cabe destacar que del total de los estudiantes seleccionados (N=160), solo una cuarta parte participaron en servicios relacionados con la salud y las otras tres cuartas partes eligieron servicios no relacionados de forma directa con el área profesional. A los participantes se les proporcionó una lista de términos para clasificar según los sentimientos positivos y negativos que habían experimentado para así fomentar una reflexión profunda. La tarea consiste en que el alumno describa brevemente su proyecto y responda a cuatro preguntas (figura 10):

1. ¿Qué sentimientos/emociones experimentó durante su participación en esta actividad de servicio?
2. Describa una experiencia vivida y como le ha afectado personalmente durante esta actividad de servicio (sentimientos/emociones).
3. ¿Qué habilidades ha desarrollado en la actividad de servicio que podría utilizar en su futura práctica profesional?

4. ¿Cómo va a poner en práctica lo que ha aprendido sobre usted mismo en su futuro papel profesional?



Figura 10. Preguntas post-reflexión sobre la experiencia de ApS. Adaptado de Tilleman et al. (2012).

En esta experiencia para categorizar las reflexiones de los estudiantes usó el método de codificación abierta lo que posibilitó la identificación de los temas dominantes en las reflexiones (Tilleman et al., 2012) entre las que cabe destacar las siguientes:

- **REFLEXIÓN DE SENTIMIENTOS EXPERIMENTADOS:** Los estudiantes indican en sus reflexiones experiencias profundas de transformación, asociadas a sentimientos positivos o negativos durante el desarrollo de sus actividades de ApS. Los sentimientos negativos (p.e. ansiedad, agobio) se observan típicamente en los estudiantes que participan en actividades centradas en colectivos de contextos socioeconómicos desfavorecidos y/o desconocidos. Al contrario, los sentimientos positivos expresados incluyen aspectos de satisfacción, desarrollo de habilidades, gratitud y construcción de confianzas.

- **DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIA SIMBÓLICA Y EFECTO PERSONAL:** La conciencia de sí mismo se manifiesta como el cambio personal y la autoconfianza para la interacción con diferentes personas. Las reflexiones se centran en las experiencias personales, en las cuales declaran que mejora la conciencia de sí mismos y hay mejor apertura mental, empatía y compasión.
- **HABILIDADES DESARROLLADAS MEDIANTE el ApS:** Los alumnos sienten que han desarrollado habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, la conciencia del impacto de los males sociales y las injusticias (p.e. baja condición socioeconómica, discapacidad mental y física, abuso de sustancias y adicciones). Los estudiantes que participaron por primera vez en actividades de ApS que involucraban la interacción en ambientes diferentes a los suyos reconocen que tenían prejuicios antes de sus experiencias. Al reconocer estos sesgos, los estudiantes desarrollan la comprensión de cómo la conciencia cultural y emocional afecta a la comunicación interpersonal. Los estudiantes también informan de oportunidades para desarrollar el manejo comunicativo con el otro (p.e. entrevistas, evaluación, asesoramiento) y hasta el emprendimiento productivo (p.e. creación de redes y gestiones presupuestarias).
- **PUESTA EN PRÁCTICA DE HABILIDADES EN EL CAMPO PROFESIONAL:** La reflexión permite a los estudiantes ver que pueden usar estas habilidades en su ejercicio profesional. Los alumnos identifican la importancia que los profesionales juzguen y traten a las personas respetuosa y empáticamente. Al mismo tiempo, el uso de las habilidades de liderazgo, a través de actividades de ApS, aumenta la confianza en su capacidad para convertirse en líderes y miembros activos de los equipos profesionales en los que se desempeñarán.

Las tareas reflexivas constituyen el principal elemento pedagógico del ApS, se han de modificar según la edad, nivel y objetivos de aprendizaje. Cuando los estudiantes no realizan actividades de reflexión de manera estructurada, muestran niveles más bajos de responsabilidad social, que aquellos que sí lo hacen (Blyth, Saito y Berkas, 1997).

3. INTEGRACIÓN REAL DE LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD DENTRO DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE:

El servicio comunitario es un vehículo para conseguir metas y objetivos académicos específicos en los proyectos de ApS. Las actividades representan una oportunidad para mejorar los contenidos académicos, a la vez que se les proporcionan un servicio a la comunidad. Este servicio debe basarse en las necesidades “reales”, lo cual es clave para realizar cursos de ApS eficaces. Por este motivo, identificar, conocer y discutir las necesidades reales de la comunidad permitirá a los estudiantes que ellos generan cambios, a medida que aprenden y aplican habilidades y conocimientos académicos (Berger-Kaye, 2004). El servicio desarrolla una mejora de la comprensión de la vida local, lo que proporciona a los estudiantes una visión real de los grupos excluidos, un sentido de responsabilidad hacia la comunidad y un sentido de pertinencia y conciencia cívica (Simonelli, Earle y Story, 2004).

Junto al abordaje de las necesidades reales, la experiencia de servicio ha de convertirse en un hecho significativo y relevante para los estudiantes. La investigación en el ámbito ha encontrado que el servicio significativo se asocia a resultados exitosos gracias a las actividades desafiantes, que permite mejorar el nivel de responsabilidad del alumno (Furco, 1996), aumentando el interés, motivación y compromiso estudiantil así como el control sobre sus acciones de servicio.

Billig, Root y Jesse (2005a) coinciden en que cuando los estudiantes perciben que sus proyectos de ApS tienen sentido, se comprometen de manera firme con sus acciones, lo que potencia la adquisición de habilidades y de conocimientos. Esto facilita el desarrollo de ideas propias para nuevos proyectos, con un mayor sentido de eficacia y mejora de los resultados del proyecto, al abordar aspectos significativos dentro de su propia comunidad (Youniss, Mclellan, Su y Yates, 1999). Existen diversos ejemplos de cursos que integran al ApS con la intención de realizar servicios significativos, lo que permite proporcionar a los estudiantes experiencias significativas mediante la aplicación real de los conceptos aprendidos, que les permitan ver que el desarrollo empírico de la teoría siempre será simple o según lo prescrito en los libros. Además, el servicio se lleva a cabo dentro de las organizaciones de base comunitarias, lo que expone a los estudiantes a las

realidades de la comunidad y a sus necesidades. De esta manera surgen cuestiones profesionales y éticas inherentes a su trabajo (Opazo et al., 2014; Sandaran, 2012).

4. **LA RECIPROCIDAD EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO:** La combinación del servicio a la comunidad con el aprendizaje de los estudiantes mejora tanto al propio estudiante como a la comunidad. Estas relaciones recíprocas fomentan relaciones alejadas del concepto de caridad donde el conocimiento se mueve de forma unidireccional, desde los voluntarios a la comunidad.

La reciprocidad facilita que la comunidad y los estudiantes tengan voz y voto igualitario y hace posible la definición y la creación conjunta de soluciones, abogando por una epistemología que potencie al conocimiento local para el desarrollo conjunto con *-y no solamente para-* la comunidad (d'Arlach, Sánchez y Feuer, 2009). Los voluntariados y los servicios comunitarios desarrollan de forma regular actos de caridad, basados en el dar y servir, pero la caridad no está relacionada con la compasión hacia al ser humano.

Eric B. Gorham (1990) plantea que la caridad desactiva el civismo y diluye las acciones de los ciudadanos, lo que dificulta la fuerza para el cambio social que debe ostentar la ciudadanía. Aunque los actos de caridad involucren a los estudiantes que prestan asistencia inmediata a otras personas, son los esfuerzos de la educación cívica los que otorgan un poder real a la gente para ayudar a las comunidades (Battistoni, 2000). Carolyn O'Grady y Beth Chappell (2000) indican que otra complejidad de la caridad es la percepción de quienes realizan el servicio, pues los voluntarios pueden expresar actitudes de nobleza que pueden convertirse en paternalismo hacia los más desfavorecidos, lo que dificulta el sentido colectivo y la conciencia del "nosotros".

Los sentimientos paternos pueden conducir a una desmoralización de las comunidades que reciben los servicios, en tanto los voluntarios pueden construir una identidad de elite que contribuye a la reproducción de relaciones asimétricas de poder entre aquellos que sirven y aquellos que reciben, lo que repite una constante referencia a las posiciones de poder (Sandaran, 2008). Lucía d'Arlach y colaboradores (2009) indican que un problema que puede originar el servicio es que la comunidad no solo sea vista como carente de recursos, sino que además se considere como una entidad carente de cualquier conocimiento y experticia.

5. TRABAJAR CON LOS SOCIOS COMUNITARIOS PARA SERVIR Y

APRENDER: La construcción de comunidades para el ApS implica realizar una importante alianza entre las instituciones educativas, las organizaciones (socios comunitarios) y la propia comunidad (figura 11).

La relación del beneficio mutuo entre la universidad y los socios comunitarios y la comunidad implica que cada uno de ellos jugará un papel clave para el desarrollo y determinación del éxito. La institución de educación superior, mediante sus profesores, gestionará y supervisará todos los asuntos académicos y administrativos que están relaciones con la experiencia de servicio y con el propio plan de estudios, incluyendo los objetivos de aprendizaje del curso, que se ha de reflejar en un proyecto que beneficie mutuamente a todos los implicados. Sandaran (2012) indica que el término “comunidad” puede variar de manera geográfica y/o social, en función de la naturaleza de la actividad de servicio. Por ello, toda comunidad que esté involucrada, ha de ser parte en la relación de metas y objetivos para el aprendizaje y la experiencia de servicio (d'Arlach et al., 2009).

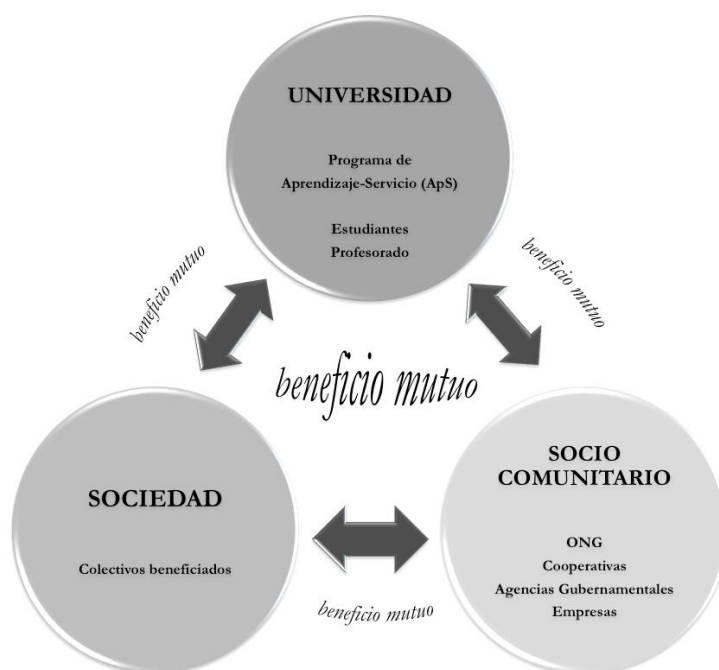


Figura 11. Relación de beneficio mutuo entre la sociedad, los socios comunitarios y la universidad mediante cursos de aprendizaje-servicio. Creación Personal.

Las posibilidades que plantea el ApS como proceso de colaboración y reflexión conjunta sobre el servicio permite el desarrollo de una comunidad de ApS interconectada (Figura 12) en el cual todos sus participantes se benefician, lo que aumenta la fortaleza e impacto del proyecto (Sandaran, 2008).

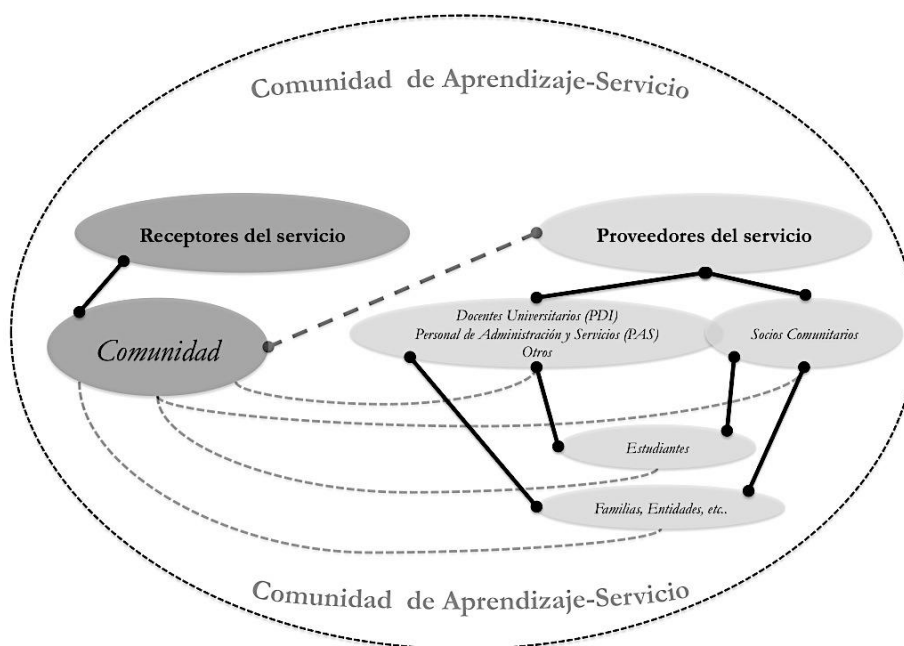


Figura 12. Asociaciones en la Comunidad de aprendizaje-servicio.

6. **RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD:** El ApS promueve la comprensión de la diversidad y el respeto entre todos los participantes. Luis Gamizo-Buzo (2013) destaca que el reconocimiento de la diversidad en el ApS se refleja en que: [1] ayuda a los participantes a identificar y analizar los diferentes puntos de vista para tener comprensión desde múltiples perspectivas, [2] es un apoyo para que los participantes desarrollasen habilidades interpersonales en resolución de conflictos y toma de decisiones en grupo, [3] ayuda a los participantes a entender y valorar la diversidad en la entrega y recepción del servicio y [4] anima a los participantes a reconocer y superar los estereotipos.

Dessel, Rogge, y Garlington (2006) argumentan que el diálogo intercultural entre los que trabajan juntos por un objetivo común aumenta el respeto y la tolerancia hacia los demás. Cuando se trabaja de manera inclusiva, la diversidad es fundamental y se obtienen resultados positivos, ya que se respeta y reconoce a los estudiantes con su historial y sus experiencias de vida, y el servicio se centra en la personalización del aprendizaje (Cornelius-White, 2007; Dessel et al., 2006; Haitte, 2009).

7. **VOZ DE LA JUVENTUD:** Los jóvenes que realizan ApS tienen voz en el proceso de planificación, implementación y evaluación de las actividades con la

guía de los adultos (p.e. profesores). En las experiencias de ApS se da voz a los jóvenes pues: [1] se involucran en los proyectos desde la etapa de generación de ideas en la planificación, implementación y proceso de evaluación; [2] se implican en el proceso de toma de decisiones de toda la experiencia de ApS; [3] se implican junto a los adultos en la creación de un entorno caracterizado por la confianza y la expresión abierta de ideas; [4] se promueve la adquisición de conocimientos y habilidades para mejorar el liderazgo juvenil y la toma de decisiones e [5] implica a los estudiantes en la evaluación de la calidad y eficacia de la experiencia de ApS (Gamizo-Buzo, 2013).

Cuando los estudiantes se les da la oportunidad de expresar su opinión y participar en todas las fases de aprendizaje de servicio, esto mejora tanto la participación académica y cívica (Larson, Walker y Pearce, 2005).

8. **CONTROL DEL PROGRESO:** El ApS incluye a los participantes en el proceso de evaluación de la calidad de la ejecución y el progreso de los objetivos planteados al inicio de la experiencia. Los resultados obtenidos de esta experiencia permiten la mejora y la sostenibilidad de las actividades o proyectos (National Youth Leadership Council, 2008). Los indicadores para realizar el seguimiento del progreso de las experiencias de ApS son los siguientes: [1] los participantes recogen evidencia del progreso del cumplimiento de los objetivos específicos de servicio y los resultados de aprendizaje; [2] reúnen pruebas de la calidad del ApS; [3] utilizan pruebas para mejorar la experiencia de ApS y [4] comunican las evidencias del progreso y los resultados a la comunidad, incluidos los políticos y líderes educativos para profundizar, comprender y asegurar la mantención de calidad de las prácticas de ApS.

El seguimiento de la experiencia de ApS es fundamental para el aprendizaje de los participantes (Billig et al., 2005a; Haitte, 2009). La supervisión del progreso, junto con otras formas de evaluación, se relacionan directamente con la participación de los estudiantes, la conciencia de autoeficacia y la adquisición de nuevos conocimientos (Gamizo-Buzo, 2013).

9. **DURACIÓN EN INTENSIDAD DE LAS ACTIVIDADES SOLIDARIAS:** De acuerdo a la *National Youth Leadership Council* (2008) el ApS debe tener la duración e intensidad suficientes para abordar necesidades de la comunidad y

conocer el impacto del servicio. Los indicadores de la duración y la intensidad son las siguientes: [1] las experiencias de ApS incluyen el proceso de detección de las necesidades de la comunidad, la planificación del servicio, la acción, la reflexión, la demostración de aprendizaje y el impacto; y [2] El ApS se puede realizar en bloques de tiempo concentrados en semanas o meses.

Según Billig et al. (2005b), los proyectos de ApS que se realizan durante un semestre escolar tienen más impacto que los proyectos más cortos. A pesar de que la investigación muestra que una mayor duración del proyecto tiene efectos más positivos en los estudiantes, la cantidad de tiempo ha de variar dependiendo del tipo de proyecto de ApS.

1.4.2. Fases del diseño e implementación de los proyectos

Tapia (2010a) indica que un proyecto de ApS “empieza por la decisión personal o grupal de hacer algo” (p.188). Los proyectos de ApS requieren una preparación y un desarrollo ordenado que ha de estructurarse en distintas etapas y tareas a realizar (Luna, 2010).

Fuertes (2012) resalta que existe acuerdo respecto a las etapas de los proyectos de ApS, aunque existen diversas propuestas relativas al número de fases de un proyecto. Las claves centrales son planificar, ejecutar y evaluar (Bosch y Batlle 2006). Al mismo tiempo, existen aspectos del proyecto de ApS que no se dan de forma cronológica, pero que lo atraviesan de manera transversal y simultánea: reflexión, registro de la comunicación y evaluación (Tapia, 2010a).

Las etapas implican una serie de “pasos” que permiten poner en marcha un proyecto de ApS, tal como se indican a continuación (Tapia, 2012):

ETAPA A. DIAGNÓSTICO Y PLANIFICACIÓN

Paso 1: Diagnóstico participativo.

- a. Identificación de necesidades/problemas/desafíos.
- b. Análisis de la posibilidad de respuesta desde la comunidad (p.e. institución educativa).

Paso 2: Diseño y Planificación del proyecto.

- a. Fundamentación.
- b. Objetivos de servicio solidario y del aprendizaje.

- c. Destinatarios del servicio.
- d. Actividades del servicio.
- e. Contenidos y actividades de aprendizaje.
- f. Tiempos- Cronograma.
- g. Responsables y protagonistas.
- h. Fuentes de recursos.
- i. Evaluación del diseño y coherencia interna del proyecto.

ETAPA B. EJECUCIÓN

Paso 3: Establecimiento de alianzas institucionales y obtención de recursos.

Paso 4: Implementación y gestión del proyecto. Desarrollo de los contenidos de aprendizaje asociados.

ETAPA C. CIERRE Y MULTIPLICACIÓN

Paso 5: Evaluación y sistematización final.

Paso 6: Celebración y reconocimiento de los protagonistas.

Paso 7: Continuidad y multiplicación de los proyectos de ApS

Tras una revisión de diversos modelos de ApS (p.e. Berger-Kaye, 2004; Kelliher, 1993; Kinsley, 1993, Shaffer, 1993) Esther Luna (2010) plantea un modelo de seis etapas:

1ª ETAPA. *Preparación: sensibilización y motivación:* Se pretende asegurar la viabilidad del proyecto, mediante el desarrollo de un compromiso institucional y personal para realizar la acción de servicio. Así mismo, se ha de sensibilizar al alumnado en los temas claves y transversales del proyecto.

Luna (2010) indica que es necesario dar a conocer la metodología del ApS para reflexionar y valorar las posibles aportaciones, en el caso de no contar con experiencia previa. Es importante no presentarlo solo como una experiencia puntual y desconectada de otras actividades académicas que se realizan. Además es necesario soporte (p.e. familiar, institucional), puesto que la metodología no tiene la estructura académica regular y puede provocar malos entendidos y efectos indeseados (p.e. impacto emocional negativo, pérdida de tiempo).

2ª ETAPA. *Diagnóstico: selección y análisis del problema:* Se inician las actividades con un análisis de la realidad en la que se va actuar, con el objetivo de identificar el problema y/o necesidad comunitaria sobre la que se trabajará.

Este diagnóstico ha de plantear una lógica participativa en la cual intervengan los actores interesados, para realizar acciones directas y/o indirectas. Al seleccionar el problema, este se analiza en profundidad para desarrollar una propuesta de actuación eficaz que pueda contribuir a solucionar la problemática (Luna, 2010).

3ª ETAPA. *Planificación de la acción:* Una vez seleccionadas las acciones que se desarrollarán, se han de planificar de manera cuidadosa y organizar los pasos: [1] determinar las actividades específicas a realizar, [2] recursos necesarios, [3] lugar(es) donde se llevarán a cabo las acciones, que pueden ser de diversa tipología (Berger-Kaye, 2004):

- Servicio Directo: intervención directa sobre la necesidad detectada (p.e. conservación del medio ambiente, nivelación de estudios para adultos sin educación secundaria completa, etc.).
- Servicio Indirecto: actividades que se llevan a cabo desde la entidad (p.e. centro educativo) y que contribuirán a la solución del problema. Entre las actividades se pueden identificar campañas de recogida de juguetes, alimentos o prendas de abrigo, celebraciones comunitarias, etc.
- Acciones de Sensibilización y Defensa Cívica: campañas de sensibilización sobre problemas específicos (p.e. reparto de trípticos, correspondencia electrónica masiva, mensajes audiovisuales).
- Investigación: estudio o recogida de información relevante para la vida de la comunidad (p.e. elaboración de estadísticas del vecindario, preparación de una historia de la comunidad, elaboración de una guía de recursos comunitarios, etc.).

4ª ETAPA. *Realización de la acción y valoración del proceso:* Los participantes realizan el proyecto planificado. Durante su desarrollo se ha de valorar el grado de ajuste entre las tareas planificadas y las que se están realizando, con el fin de identificar los posibles desvíos e introducir los reajustes necesarios. Al mismo tiempo, es necesario un análisis crítico sobre los logros alcanzados, compromisos y funciones acordadas. Las herramientas claves de este período son [1] el diario de campo reflexivo y/o [2] un portafolio, que facilitara la

evaluación del proceso. Estos instrumentos permiten valorar la consecución de los objetivos curriculares propuestos y desarrollar la estrategia de evaluación de las actividades de ApS.

5ª ETAPA. *Reconocimiento y evaluación del aprendizaje.* Es necesario reconocer los aprendizajes logrados por los estudiantes y valorarlos en función de los objetivos propuestos. El reconocimiento de la labor realizada y de los logros conseguidos con sus acciones y/o servicios prestados es vital para el éxito del ApS. Luna (2010) indica que debe preverse una presentación pública del trabajo realizado, con el fin de celebrarlo, a la vez que anima y estimula a otros estudiantes a continuar en la misma senda. La valoración de los aprendizajes puede plantearse mediante técnicas (p.e. evaluación auténtica) mediante portafolios, carpetas de aprendizajes y diarios reflexivos. Es importante que el alumnado reflexione sobre su propia actuación, sus compromisos y el nivel de cumplimiento de estos, por lo que la autoevaluación ha de ocupar un lugar importante en el proceso de seguimiento de los resultados logrados a nivel académico, personal y social.

6ª ETAPA. *Valoración del proyecto.* Un proyecto de ApS no debería finalizar sin una valoración del proyecto, su alcance y su nivel de complejidad. Se ha de revisar el grado en que se han conseguido los objetivos propuestos, los logros alcanzados para la comunidad u entidad en la que se ha realizado el servicio. Asimismo se ha de tomar en consideración su sostenibilidad futura y valorar en qué medida es necesario introducir cambios y si los cambios conseguidos perdurarán en el tiempo, etc. Luna (2010) resalta la importancia de atender a los cambios e incidencias no planificadas, a la vez que aconseja realizar un inventario de buenas prácticas que contribuyan a mejorar futuros proyectos de ApS.

Como colofón a lo expuesto, Bringle y Clayton (2012) indican que cuando el ApS es diseñado e implementado de forma apropiada puede convertirse en una práctica de “alto impacto pedagógico” (p. 106), pues abarcará múltiples factores que ayudarán a los estudiantes a lograr una comprensión en profundidad de la práctica. Estos factores son el [1] aprendizaje activo, [2] feedback frecuente de otros (p.e. profesores, compañeros, socios comunitarios), [3] colaboración con otros, [4] aprendizaje cognitivo (mentorías, discusiones, transferencia de conocimientos entre teoría y práctica) y [5] aplicación práctica de los estudiantes.

1.4.3. Ética y aprendizaje-servicio

El ApS se diferencia de manera sustancial de otras experiencias educativas en que integra al socio comunitario como un igual, suponiendo un cambio de valores, de creencias y de prácticas. Esto obliga a plantearse una serie de elementos de cuidado hacia las comunidades beneficiarias de los servicios para establecer marcos adecuados de relación (Smith, 2008).

A pesar de la importante cantidad de escritos e investigación acerca del ApS, Chapdelaine, Ruiz, Warchal y Wells (2005) plantean que es escasa la literatura sobre los desafíos éticos involucrados en esta tarea pedagógica, especialmente en los niveles educativos superiores.

Conscientes de lo anterior, es importante que en el contexto universitario se determinen cuáles son las mejores formas de vincular la ética y el ApS. Es necesario posibilitar el diseño e implementación de propuestas educativas en el campo, que han de lograr el desarrollo de experiencias que construyan el sentido ético personal y profesional mediante el ApS (Opazo et al., 2014).

La ética, como disciplina, insta a las universidades a comprometerse con una docencia que consolide principios éticos y deontológicos en cada uno de los diferentes marcos profesionales (Arratia Figueroa, 2008). Las instituciones universitarias han de asumir la obligación de otorgar una educación que enaltezca valores personales y sociales, por lo que se necesita “un desarrollo docente que evidencie principios valóricos fundamentales, para que sirvan de modelo y orienten la formación” (Arratia Figueroa, 2008, p. 62).

Martínez (2008) plantea que la formación ética y ciudadana de los estudiantes universitarios es un factor de calidad de la educación superior, que se relaciona con tres dimensiones de formación en el contexto contemporáneo:

1. La formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones,
2. La formación ciudadana y cívica de sus estudiantes,
3. La formación humana, personal y social que contribuya a la optimización ética y moral de los futuros titulados.

Opazo, Ramírez, García-Peinado y Lorite (2015) a través de un meta-análisis definen cuatro puntos clave a tener en cuenta en el desarrollo de la ética en cursos universitarios:

- CARACTERÍSTICAS DE LA ÉTICA PERSONAL Y PROFESIONAL
 - Reflexión.
 - Posicionamientos.
 - Influencia de creencias y representaciones.
 - Protección de participantes vulnerables.
 - Conocimiento de códigos éticos.
 - Orientaciones a estudiantes.
- CONTENIDOS EN ApS Y ÉTICA
 - Consideraciones.
 - Combinación de pedagogía crítica y activismo.
 - Contenidos posibles.
 - Ética como prerrequisito del ApS.
- CALIDAD Y EFICACIA DE LOS CONTENIDOS EN CURSOS ApS Y ÉTICA
- DESAFÍOS
 - Malas prácticas.
 - Temores personales de los estudiantes.
 - Ética versus conveniencia económica.
 - Desafíos docentes e institucionales.
 - Desafíos curriculares.

El ApS se inspira en la responsabilidad que cada persona contrae con los demás. Está ética es imprescindible, en tanto el mundo es una red de relaciones donde el valor central es la responsabilidad y cada ciudadano tiene el deber moral de ayudar a los demás (Batlle, 2013).

La metodología del ApS es una aplicación novedosa para el desarrollo de la responsabilidad mediante la relación con la comunidad. Esto es una evidencia de la conciencia colectiva y la solidaridad entre los diversos miembros de la comunidad, quienes trabajan de manera colectiva de manera libre y gratuita (García-Amilburu y García-Gutiérrez, 2012)

La propuesta ética del ApS puede permitir el desarrollo de una nueva generación de estudiantes responsables en lo social, lo que les permitirá mejorar su compromiso con el desarrollo social y, adquirir su experiencia del mundo real a través de proyectos de ApS (Tharakan, 2012).

1.4.4. Protagonistas del aprendizaje-servicio

Una de las características del ApS es que reúne personas y entidades diversas en torno a un mismo objetivo. Los participantes más visibles son: los estudiantes, los profesores y los socios comunitarios. Estos participantes son clave, pero no los únicos que pueden desarrollar proyectos de ApS sostenibles (McIlrath y Puig, 2013).

1.4.4.1. Estudiantes

Los estudiantes que participan en experiencias de ApS aprenden el contenido del curso por medio del servicio a su comunidad y la reflexión sobre las conexiones entre los contenidos explícitos del curso y sus experiencias en el campo (Strage, 2004), por lo que es un potente enfoque para reducir la brecha entre las instituciones de educación superior y la sociedad, que además el aumenta el compromiso cívico en los estudiantes (Benson et al., 2007).

La utilización del ApS como estrategia didáctica refleja el interés generalizado del profesorado por las experiencias solidarias. Este interés contribuye a crear “una cultura estudiantil que acepta y promueve el aprendizaje-servicio” (Bringle y Hatcher, 1996, p. 234).

Shelley H. Billig (2000) indica como ejemplo que a comienzo de la década de los noventa, los jóvenes estadounidenses parecían estar desarrollándose alejados de sus comunidades y de la sociedad en su conjunto, lo que reducía las probabilidades de que participaran como voluntarios en eventos altruistas, pues “su principal objetivo era estar bien financieramente” (p. 658). Este fenómeno dio un vuelco al finalizar la década, tal como informa el *National Center for Education Statistics*, que estimó que más de la mitad de las escuelas públicas y universidades de los EE.UU participaba en alguna actividad de ApS (Howard, 2003).

Los profesores dependen de los y las estudiantes para que el ApS en sus cursos académicos tenga éxito. Esta metodología solo perdurará si los estudiantes se matriculan en cursos, y si el resultado final es una experiencia educativa exitosa (Bringle y Hatcher, 1996). En este sentido el incentivo del “crédito académico” asociado al ApS, promueve la participación de los estudiantes en el servicio comunitario.

Delve, Mintz y Stewart (1990) ofrecen un ejemplo de modelo de desarrollo para emprender experiencias solidarias con los estudiantes, en el que se identifican cinco fases de participación estudiantil en el ApS:

1. La exploración (entusiasmo ingenuo),
2. La clarificación (clarificación de valores),
3. La realización (revelación del significado de servicio),
4. La activación (participación y promoción),
5. La internalización (la experiencia de servicio influye en la carrera profesional y opciones de vida).

En la planificación de un programa de ApS es importante conocer la cultura de los estudiantes, e incluso poder determinar “actitudes de los estudiantes hacia las actividades de voluntariado” (Bringle y Hatcher, 1996, p. 232). Identificar el talante de los estudiantes hacia el ApS en el desarrollo del curso y, tener en cuenta en que curso son más atractivas las experiencias (por ejemplo en el primer año o al finalizar la carrera).

Es recomendable que los estudiantes participen en las actividades de planificación, ya sea como miembros de los comités consultivos o técnicos de ApS, en la redacción de propuestas, etc., con el fin de incentivar el apoyo en el campus. Según los estudiantes se vuelven más experimentados con el ApS podrán asumir roles de liderazgo en los cursos, ya sea como alumnos ayudantes, como coordinadores de actividades o colaborando en el diseño y ejecución de la investigación centrados en la evaluación de necesidades, la evaluación de programas y la promoción de las experiencias solidarias.

Esta participación ha de tener un reconocimiento para fortalecer la experiencia y los aprendizajes, y para fomentar la cultura de ApS en el centro. Por ello es necesario que se establezcan modelos de desarrollo de liderazgo en servicio -*servant leadership development*- el cual pone énfasis principalmente en las necesidades y deseos de los colectivos educativos y hace hincapié en el desarrollo personal y el empoderamiento de los miembros (Stewart, 2012).

Stewart (2012) indica que el liderazgo de servicio y el ApS son conceptos que no se han investigado en conjunto, existen evidencias que la preparación de mentores de servicio en la formación docente mejoran del ApS en tanto su práctica genera bienestar personal a la vez que ayudaría a los futuros docentes a acercarse a las tareas profesionales con mayor

confianza y seriedad. Esto estimula su autoestima docente y los estimula a desarrollar sus proyectos personales.

1.4.4.2. Profesores

Los profesores que utilizan el ApS descubren “que trae nueva vida al aula, mejora el rendimiento en las medidas tradicionales de aprendizaje, aumenta el interés de los estudiantes en el tema, enseña nuevas habilidades para resolver problemas y hace que la enseñanza sea más agradable” (Bringle y Hatcher, 1996, p. 222).

Berry y Chisholm (1999) encontraron que los educadores de todo el mundo citan diversas razones para el desarrollo y el apoyo a los programas de ApS, entre las que se destacan las siguientes:

1. **ELEMENTO DE REFORMA EDUCATIVA:** El ApS es una herramienta para el cambio en las instituciones de educación superior, pues permite reformar su misión, las estructuras, la pedagogía y los resultados académicos. De esta manera rompe con el modelo de fábrica, puesto de moda en el siglo XIX, que ha provocado la desconexión de la educación superior con el mundo moderno.
2. **DESARROLLO DE VALORES:** La educación superior ha tenido durante sus siglos de historia una serie de propósitos como la transmisión del patrimonio cultural, la formación de profesionales y la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación, pero su misión central es proporcionar a los jóvenes las habilidades y la amplitud de conocimientos necesarios para pensar y criticar de forma profunda las estructuras de la sociedad, y desarrollar los valores adecuados que deben regir sus vidas personales y profesionales. El ApS contribuye a que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de desarrollar una ética del servicio en una sociedad dominada por los valores materiales.
3. **LIDERAZGO:** La estrecha relación entre el desarrollo de los valores y el liderazgo es primordial. En este sentido, los profesores valoran que el ApS en tanto favorece la preocupación por el bienestar de los demás y el bien común.
4. **CIUDADANÍA:** Para los educadores, formar a los futuros ciudadanos, que serán los participantes de pleno derecho en los procesos democráticos es un impulso primario para comprometerse con el ApS. La participación de los estudiantes en el servicio y el uso de sus experiencias como un medio para cuestionar, por ejemplo,

el papel del estado y/o la empresa privada en la prestación de servicios para el bienestar común. La participación ciudadana es un medio importante para levantar una nueva generación de estudiantes que comprenderán el funcionamiento de los sistemas políticos y su relación con las necesidades de la comunidad.

5. **COMUNICACIÓN INTERCULTURAL:** Las sociedades alrededor del mundo experimentan divisiones por cuestiones de clase social, etnia, religión, circunstancias económicas y distintos niveles de logros educativos. En algunos lugares, estas diferencias han derivado en hostilidades, disturbios civiles, violencia esporádica, e incluso guerra a gran escala. Los educadores y educadoras han de desarrollar una variedad de medios para hacer frente a estas cuestiones e incluir en su práctica docente oportunidades de diálogo para una población estudiantil cada vez más amplia y diversa. El ApS es una herramienta apropiada para este fin, ya que a través del contacto directo con la situación real el alumno desarrolla la empatía.
6. **TEORÍA Y PRÁCTICA:** La apreciación intercultural y sus habilidades derivadas se aprenden mejor mediante una combinación de estudio en el aula y el encuentro directo con las personas de diversas culturas, por lo que los educadores de todo el mundo están encontrando cada vez más formas de acreditar la educación experiencial, en general, y el ApS, en particular, como herramientas para potenciar el dominio de una variedad de habilidades teórico-prácticas. La educación profesional de la enfermería, trabajo social y pedagogía, por ejemplo, han incluido la experiencia integral en la preparación de sus estudiantes. Asimismo, el trabajo de campo en disciplinas como la sociología y la antropología, que en la antigüedad fueron sólo de observación, se han ampliado para incluir el servicio activo en sus currículos, reconociendo el hecho de que simplemente el estudiar un colectivo sin interactuar con él es una forma de explotación, y que los participantes activos tienen acceso a información que la observación, por sí misma, no podría proporcionar. A este respecto, el ApS proporciona una oportunidad de gran valor para combinar teoría y práctica, con el añadido de esta práctica es un servicio solidario.
7. **INTERÉS Y DEMANDA DEL ESTUDIANTE:** La respuesta educativa a través de programas de ApS permite la atención y la orientación de los intereses de los estudiantes hacia los problemas humanos, y con ello, se alimenta el deseo de los alumnos ser herramientas útiles para su resolución.

La participación de los profesores en el ApS es fundamental, dada la integración que supone del currículum y el servicio. Por este motivo, es importante que las instituciones provoquen el interés y motivan a los profesores, apoyo para que realicen los cambios curriculares necesarios de manera que agreguen el “componente” del ApS a sus cursos (Bringle y Hatcher, 1996).

Es necesario identificar e involucrar a todos los profesores interesados pero especialmente aquellos que ya realizan actividades de aprendizaje experiencial, puesto que estas son cercanas al ApS. Estos profesores tienen una experiencia y sensibilidad que fácilmente podría llevarlas a utilizar el ApS. Definir un concepto común de lo que constituye el ApS en una institución particular va a otorgar dividendos en el futuro. Para ello se pueden emplear diversas estrategias, como folletos, comunicados de prensa, talleres docentes, charlas y presentaciones en reuniones departamentales.

Por otro lado, las afirmaciones sobre el ApS que se presentan a los docentes deben ser realistas, de lo contrario se desarrollarán “el desencanto y resentimiento” (Bringle y Hatcher, 1996, p. 226). Aquellos profesores que están dispuestos a explorar el cambio solo se sumarán si la promesa de la innovación los hace sentirse eficaces y competentes como maestros, y cuando las inversiones para lograr estos resultados sean modestas. Desde el punto de vista académico, podemos hablar de institucionalización cuando el ApS es una parte integral del plan de estudios y no depende de un pequeño grupo de profesores. Desde el punto de vista administrativo, la institucionalización del compromiso se demuestra cuando el ApS es reconocido y utilizado incluso en las decisiones de personal (p.e. contratación, promoción, permanencia y reconocimiento de méritos).

1.4.4.3. Socios Comunitarios

El ApS defiende la asociación entre la universidad y la comunidad, en tanto considera a esta última como poseedora de los conocimientos que permiten que se pueda trabajar juntos, para crear soluciones eficaces para los problemas sociales (Saltmarsh y Hartley, 2011). El servicio se asume como parte del compromiso cívico y no como un acto de caridad, pues se enfoca en una reciprocidad en la que ganan todas las partes implicadas, al trabajar juntos y beneficiarse en conjunto. Esto proporciona múltiples oportunidades a los estudiantes para explorar y obtener una comprensión profunda del servicio, para

desarrollar relaciones maduras y respuestas honestas entre quienes proveen el servicio y la comunidad.

Aunque las interacciones entre la universidad y la comunidad son parte integral de la misión de cualquier institución de educación superior, la construcción de estas interacciones es una cuestión de tiempo y están mediadas en gran parte por los recursos disponibles (Bringle y Hatcher, 1996). Según Ruch y Trani (1990), las siguientes son las características que identifican relaciones efectivas entre la universidad y la comunidad:

1. La interacción es mutuamente beneficiosa para la universidad y la comunidad.
2. La interacción es guiada por la elección y la estrategia institucional.
3. La interacción es un de valor importante para ambos socios.

Por ello, las universidades deben promover un fuerte liderazgo en el ámbito del servicio para articular objetivos claros y mantener las políticas institucionales de apoyo para desarrollar estas asociaciones. Para esto se debe motivar la participación de los representantes de la comunidad durante la planificación de los programas de ApS (Bringle y Hatcher, 1996), con la aspiración de que la universidad y los sectores de la comunidad desarrollen asociaciones fuertes y duraderas. La evidencia de que existe una conexión estable, significativa y madura se visualiza en la evolución de las relaciones a través del tiempo. Esto genera confianza en que las necesidades de inversión serán satisfechas, lo que a su vez favorece la colaboración para nuevas propuestas. En este escenario es importante la participación formal e informal del personal de las entidades sociales en el contexto universitario.

Mariona Graell (2015) indica que el ApS es una actividad que se realiza con la comunidad, pero la dirección hacia “donde se conduce el servicio determina el partener” (p. 68). Esto he de orientar el desarrollo del partenariado, que es la relación entre dos o más instituciones sociales y educativas independientes, orientadas a la realización de una actividad conjunta. El partenariado requiere de una responsabilidad adquirida por voluntad propia, el desarrollo de la corresponsabilidad y la toma de conciencia que puede conllevar la relación.

Santos Rego y colaboradores (2015) plantean que una de las finalidades del ApS propiciar un trabajo en red para desarrollar proyectos de partenariado, pero se ha considerar las

posibilidades y los límites de los diferentes socios comunitarios (agentes sociales) capaces de impulsar ApS en un territorio (tabla 2).

Tabla 2.

Posibilidades y límites de los diferentes socios comunitarios (agentes sociales) para impulsar el ApS en un territorio

Socio Comunitario/Agente Social	Puntos débiles	Puntos fuertes
Centros de Educación (Colegios e Institutos)	Endogamia Institucional. Resistencia docente a la novedad. Presión externa conservadora. No suelen movilizar recursos.	Atienden a toda la población en edad escolar. Legitimidad social. Consciencia de necesitar cómplices.
ONG centradas en una causa	No siempre planteamientos educativos. No atienden a toda la población.	Especialización en una causa. Llegan donde la escuela no llega. Prestigio social por la causa. Pueden movilizar recursos.
Entidades de educación no formal	No atienden a toda la población. No están especializadas en una causa. A veces no cuentan con el suficiente prestigio.	Planteamientos educativos. Llegan donde la escuela no llega. Vocación social y territorial. Pueden movilizar recursos.
Administraciones públicas	Rigidez burocrática. Desean resultados a corto plazo.	Capacidad normativa y legislativa. Legitimidad social. Obligación y vocación territorial. Movilizan recursos.
Universidades	No actuación territorial. No suelen movilizar recursos.	Legitimidad en el conocimiento. Capacidad de formación. Capacidad de investigación.
Empresas privadas	Necesidad de visibilizar marca. Condicionantes corporativos. Desean resultados a corto plazo.	Capacidad de movilizar recursos. Vocación territorial. Pueden vincular la inserción laboral.

Nota: Extraído de “Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo” por M. A. Santos Rego, A. Sotelino y M. Lorenzo, 2015, pp. 15. Copyright 2015 por Octaedro.

1.4.5. Proyectos de aprendizaje-servicio tradicional versus aprendizaje-servicio crítico

Desde una perspectiva tradicional los proyectos de ApS pretenden integrar la práctica democrática participativa en la educación, con el propósito de que sea atractiva para los nuevos estudiantes. Furco (2001) destaca que los programas de ApS se diferencian de otras metodologías experienciales porque se benefician por igual la persona que da el servicio y la persona o institución que recibe el servicio.

De esta manera se garantiza el equilibrio entre servicio y el aprendizaje que se está produciendo. En este sentido, Mendel-Reyes (1998) señala que el servicio o práctica es una pedagogía para la ciudadanía, en la que se integra el estudio académico de la democracia y la experiencia de servicio a la comunidad.

El proceso de construcción de puentes a través de los proyectos de ApS ha sido lento aunque continuo, a causa de la tendencia actual que pone un mayor énfasis en el individualismo y la disminución de la conciencia de la responsabilidad ciudadana (Crabtree, 1999). El individualismo y la baja responsabilidad ciudadana han provocado que los proyectos de ApS tradicional pongan énfasis en los resultados positivos de los estudiantes sin tener en cuenta las voces, preocupaciones y contribuciones de los miembros de la comunidad (Marr, 2014).

En este sentido, Mitchell (2008) destaca que el modelo tradicional de ApS es eficaz en la mejora de las habilidades de comunicación y liderazgo de los estudiantes, así como en el desarrollo de estudiantes más tolerantes, altruistas y culturalmente conscientes. Sin embargo, Robinson (2000) critica este enfoque, ya que el modelo tradicional de ApS puede perpetuar los sistemas de desigualdad mediante la producción de un sistema de bienestar exaltado o como un ejercicio de condescendencia (Pompa, 2002).

Como respuesta a las críticas al modelo tradicional se plantea el enfoque del ApS crítico, que tiene como propósito combatir las desigualdades sociales como parte integral de la práctica o servicio (Hayes, 2011; Mitchell, 2008).

Bajo este enfoque, los programas de ApS críticos animan a los estudiantes a verse a sí mismos como agentes de cambio social, y a utilizar la experiencia de servicio para abordar y responder a la injusticia en las comunidades. Por esta razón, el ApS crítico es considerado como el ideal de servicio o como servicio para la conciencia crítica (Boyle-Baise, 2007).

Marullo (1999) considera que el aprendizaje-servicio crítico es una pedagogía revolucionaria debido a su potencial para el cambio social. Este autor destaca que si el ApS se aplica correctamente, debe ser crítico con la situación actual y debe desafiar las estructuras injustas y operaciones institucionales opresivas. Los elementos de aprendizaje y de servicio son los que otorgan el potencial revolucionario a esta metodología, porque son precisamente estos componentes los que revelan la naturaleza de la desigualdad, la injusticia y la opresión.

El ApS crítico es transformador, ya que crea una potente alianza para el cambio social entre la comunidad y la universidad. A partir de esta alianza, se promueve el cambio y la ayuda de los estudiantes para que adquieran los conocimientos y así, convertirse en agentes de cambio real. En este sentido, el ApS ofrece una oportunidad para que la institucionalización en los campus universitarios se comprometan con el activismo y la justicia social (Marullo, 1999).

1.4.6. Justicia social y aprendizaje-servicio

Los proyectos de ApS con un enfoque de Justicia Social desarrollan debates sobre temas relacionados con el poder (p.e. género, clase social, etc.), los privilegios y las desigualdades sociales, y examinan de forma crítica cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y compromiso social de los participantes desde una perspectiva transformadora. Los estudiantes reflexionan de forma estructurada sobre estas realidades, su origen, como prevenirlas y afrontarlas, y buscar soluciones.

Susan Cipolle (2010) planteó un enfoque de ApS con énfasis en la justicia social. Esta investigadora trabajó con estudiantes de enseñanza secundaria caucásicos de clase media que realizaron su servicio buscando soluciones a los problemas de justicia social que les habían afectado a ellos mismos de alguna manera a lo largo de su vida. Aunque su estudio obtuvo resultados positivos, el impacto fue bajo en los estudiantes de educación secundaria que provenían de minorías étnicas y familias de bajos ingresos.

Jeffrey Jenkins (2012) destaca que el modelo de Cipolle (2010) presenta cuatro elementos esenciales relacionados con la conciencia crítica.

1. **LA AUTOCONCIENCIA:** consiste en la comprensión clara que tiene uno mismo de sus privilegios, sus valores, y del papel que juega en la sociedad y de su responsabilidad hacia los demás.
2. **LA CONCIENCIA DE LOS DEMÁS:** se desarrolla cuando los estudiantes trabajan con personas de orígenes diversos.
3. **LA CONCIENCIA DE LOS PROBLEMAS SOCIALES:** se desarrolla cuando los estudiantes recopilan información de manera adecuada y experimentan el servicio constructivo y la reflexión crítica continua.
4. **LA ÉTICA DE SERVICIO:** se relaciona con la conciencia y comprensión de sí mismos que tienen los estudiantes que logran un cambio. La ética se desarrolla

antes de que los estudiantes realicen el servicio, ya que son conscientes de que son capaces de realizar una transformación. Esto puede ayudarles en la selección de una carrera o como un propósito de vida en el que el principal objetivo sea trabajar por el bien común (Cipolle, 2010).

En el enfoque de justicia social, el rol de los docentes es guiar la comprensión a través de las experiencias, realizando actividades de reflexión crítica continua, ya que el desarrollo de cada uno de estos elementos varía de un estudiante a otro.

Jenkins (2012) indica que los profesores han de plantear situaciones en las que los estudiantes exploren en profundidad y analicen sus experiencias y el entorno para superar el paradigma de la caridad y entrar en uno caracterizado por el cuidado. Para ello necesitan información sobre aquellos a quienes sirven y reflexionar sobre las cuestiones que se abordan, por ejemplo la falta de vivienda, la pobreza, las cuestiones ambientales (Cipolle, 2010).

1.5. Beneficios del Aprendizaje-Servicio

Según Felicia L. Wilczenski y Susan M. Coomey (2007), la evidencia empírica indica que el ApS mejora el desarrollo emocional y social de los estudiantes, además de fomentar su crecimiento y resiliencia. Las intervenciones de ApS producen simultáneamente beneficios personales, sociales, emocionales, académicos y profesionales, que pueden dividirse en ocho claves:

1. **EL ApS AUMENTA EL COMPROMISO ESTUDIANTIL:** La investigación muestra que los estudiantes que participan activamente, aumentan su asistencia a clases y su motivación para aprender (p.e. Melchior, 1999; Schumer, 1994).
2. **EL ApS AYUDA A MEJORAR LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES:** Los hallazgos indican beneficios en el rendimiento académico, incluyendo las calificaciones y los resultados en pruebas estandarizadas (p.e. Civic Literacy Project, 2000; Scales, Blyth, Berkas y Kielsmeier, 2000).
3. **EL ApS FOMENTA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL:** Los estudios muestran efectos positivos en el desarrollo del carácter, la aceptación de la diversidad, la responsabilidad, la integridad y el cuidado de los otros (p.e. Melchior, 1999; Switzer, Simmons, Dew, Regalski y Wang, 1995).

4. **EL ApS FAVORECE LA EXPLORACIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL:** Al entrar en contacto con adultos que cursan otras carreras, los alumnos se ven influenciados para el desarrollo de nuevas y variadas aspiraciones profesionales (p.e. Billig, Jesse, Calvert y Kleimann, 1999; Melchior, 1999).
5. **EL ApS REDUCE LAS CONDUCTAS DE RIESGO:** La investigación demuestra una reducción en agresiones, actos delictuales y conductas sexuales de riesgo (p.e. Allen, Kuperminc, Philliber y Herre, 1994; Yates y Youniss, 1996).
6. **EL ApS SE ASOCIA CON AMBIENTES POSITIVOS EN EL AULA:** La investigación indica que cuando se practica el ApS se desarrolla un clima solidario (p.e. Weiler, LaGoy, Crane y Rovner, 1998).
7. **EL ApS AYUDA A DESARROLLAR FUERTES VÍNCULOS ENTRE LA COMUNIDAD Y EL CENTRO EDUCATIVO:** La investigación sugiere que los estudiantes que practican ApS presentan una mayor motivación para aprender y un mayor sentido de responsabilidad cívica debido a los resultados observables de su trabajo en la comunidad (p.e. Stephens, 1995; Youniss, McLellan y Yates, 1997).
8. **EL ApS GENERA APOYO COMUNITARIO PARA LA ESCUELA:** La evidencia indica que los miembros de la comunidad ven de manera favorable a los estudiantes, así como aumentan el apoyo financiero a las escuelas (p.e. Billig y Conrad, 1997; Melchior, 1999).
9. **EL ApS CONTRIBUYE A DESARROLLAR EL PROPÓSITO DE VIDA:** El propósito de vida se define como “Una intención estable y generalizada de lograr algo que es a la vez significativo para sí mismo y tiene consecuencias para el mundo más allá del yo” (Damon, Menon y Bronk, 2003, p.121). En este sentido, una vida con propósito es el resultado de la integración de tres dimensiones: conocer el objetivo a perseguir en la vida, tener una motivación para perseguirlo y actuar en esa dirección (Damon, 2008). El ApS contribuye a desarrollar el propósito de vida de los estudiantes (Aramburuzabala et al., 2015a), ya que ayuda al desarrollo de las intenciones del objetivo a perseguir en la vida, ofreciendo a las personas la oportunidad de interactuar con su contexto (Malin, Reilly, Quinn y Moran, 2014). Proporciona experiencias que revelan situaciones y necesidades que pueden convertirse en objetivos significativos en la vida de los alumnos tras haber evaluado su éxito a la hora de enfrentar estos problemas y necesidades, de acuerdo a las normas sociales (Malin et al., 2014). La participación en experiencias de ApS contribuye a identificar el contenido o destino y se convierte en un elemento que

motiva a la persona a perseguirlo y a comprometerse con el activismo (Astin et al., 2000), la participación cívica y la justicia social, y que facilite a los jóvenes a poner en práctica sus intereses y objetivos. A través de las experiencias de ApS, las personas dedican tiempo, energía y esfuerzo hacia objetivos prosociales. Además, proporciona oportunidades para la actuación, y para hacer explícita su intención de lograr algo más allá de sí mismos (Aramburuzabala et al., 2015a).

Por su parte, Dwight E. Giles y Janet Eyler (1994) durante un estudio realizado con 72 estudiantes del *Community Service Laboratory* de la Universidad de Vanderbilt (EE.UU.) cuestionaron la posibilidad de que una experiencia de ApS, de corta duración e intensidad limitada pudiera tener un impacto en el desarrollo de los estudiantes como participantes activos en la comunidad. Los investigadores evaluaron si la participación de los estudiantes en los programas de servicio se basaba en la confianza en la eficacia personal y si mejora el compromiso para realizar servicios a la comunidad una vez terminada su experiencia. Sus resultados fueron alentadores, en tanto detectaron que:

1. **DESARROLLO DEL SENTIDO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL:**

Los estudiantes en el laboratorio de servicio a la comunidad de la Universidad de Vanderbilt consideran que sus acciones solidarias pueden tener un impacto en su comunidad. Aunque confiar en que las personas pueden ser agentes de cambio es importante como requisito previo para cualquier actividad de ApS, es aún más importante creer que se debe intentar provocar un impacto en la sociedad. Los estudiantes que participaron en el laboratorio de servicio a la comunidad se mostraron más propensos a la participar en la comunidad después de su servicio.

2. **CAMBIO DE OPINIONES RESPECTO AL SERVICIO SOCIAL:** La mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio indicó que sus preconcepciones cambiaron a raíz de su experiencia de ApS y sus nuevas concepciones eran más positivas. ¿Por qué cambian los puntos de vista sobre el servicios? Los estudiantes atribuyen este cambio a su involucramiento personal con las personas que estaban asistiendo, lo que les permite conocer otras culturas, costumbres y prácticas.

3. **REVIERTE LA DISMINUCIÓN DE LA ACTIVIDAD VOLUNTARIA:**

Una consecuencia de la participación del ApS parece ser el aumento del compromiso con la prestación de servicio en el siguiente semestre. Los estudiantes indicaron que continuarían trabajando en proyectos futuros.

4. **VALORACIÓN ESTUDIANTIL DEL *Community Service Laboratory*.** Los estudiantes indican que lo más importante que aprendieron fue el compromiso con el servicio social. Un laboratorio de servicio comunitario u otra oportunidad limitada (p.e. oficina de ApS) no puede aspirar a tener un gran impacto en los valores o el desarrollo cognitivo de sus estudiantes dada la limitación de las horas de servicio. Sin embargo, puede ayudar a remodelar la forma en que los estudiantes piensan acerca de las obligaciones y oportunidades para el servicio, y sobre las personas que necesitan servicios sociales y solidarios.

Leah Robin y colaboradores (2004) revisaron los programas de reducción del riesgo de enfermedades de transmisión sexual de los adolescentes. Para la evaluación, realizada en la década de 1990 usaron métodos cuasi-experimentales y experimentales. En su investigación hallaron que existe una amplia gama de estrategias de enseñanza de los contenidos de este tema, entre los que se encuentra el ApS, en concreto los programas *Reach for Health* y *Teen Outreach Program* (TOP).

Los hallazgos indicaron que la duración del programa puede desempeñar un papel crucial en la eficacia del servicio en el área de prevención de la salud sexual, pues aquellos programas de menor duración (menos de 3 horas) producen efectos nulos, mientras que los mencionados anteriormente son eficaces para reducir el comportamiento de riesgo sexual cuando se implementan en sesiones de 90-120 minutos durante 8 semanas.

El programa TOP parecía ser más eficaz cuando los jóvenes tenían control en las entidades donde se ofrecieron como voluntarios (Allen et al., 1994), no dependiendo solo del plan de estudios (Allen, Philliber y Hoggson, 1990) y donde el servicio en sí mismo era el componente relevante (Kirby, 2002).

1.6. Fronteras del aprendizaje-servicio: limitaciones y críticas

Las barreras críticas para el ApS son diversas, pero a menudo reside en las propias filas del profesorado Kolenko, Porter, Wheatley y Colby (1996) indican que algunos miembros del claustro se resistirán o se negarán de plano a participar en proyectos de ApS, ya sea por cuestiones filosóficas, por escepticismo o por quitar tiempo a actividades de publicación científica y gestión docente. Existen complejidades organizacionales, configuradas por las agendas de la carrera docente universitaria, que empujan la investigación y publicación cuantificable como primera prioridad. Como en todas las actividades innovadoras, el ApS

puede implicar riesgos para los educadores que persiguen la enseñanza de modelos anclados en la excelencia y en el servicio a la comunidad.

Así como las iniciativas de ApS son bien aceptadas y valoradas de manera positiva por la universidad en su conjunto, los proyectos que fracasan pueden afectar de manera negativa la decisión de los profesores respecto a su participación en ApS. Así mismo, la financiación insuficiente y la falta de apoyo institucional son barreras a sortear, en tanto que de esta dependerán los alcances del ApS. Una tercera barrera es la seguridad del estudiante (Kolenko et al., 1996) por lo que es necesario conocer cuáles son las opciones de ApS de alto y bajo riesgo (tabla 3).

Tabla 3.

Tipos y riesgos de actividades de aprendizaje-servicio

Actividades de ApS de bajo riesgo	Actividades de ApS de alto riesgo
Colaborar en la construcción de casas para la comunidad	Prestación de asistencia sanitaria para las personas que viven con el VIH
Discutir y participar en la elaboración de presupuestos para refugios/casas de acogida de mujeres	Trabajar con jóvenes de sectores altamente vulnerables
Ayudar a los estudiantes de secundaria a acceder a la universidad	Ayudar ex-presidarios en la búsqueda de empleos
Limpiar y organizar suministros para el Centro de Emergencia de la localidad	Trabajar en la estimulación de bebés que han estado expuestos a las drogas/alcohol durante su gestación
Aumentar la conciencia intercultural de los estudiantes de secundaria	Trabajar con personas sin hogar
Desarrollar planes de negocio y de marketing para agencias de la comunidad	Ayudar con un programa de vacunas contra la gripe en una clínica
Mejorar los sistemas informáticos de una agencia para personas sin hogar	Colaborar con un programa de víctimas y testigos

Nota: Adaptado de Kolenko et al. (1996).

Reconocer las barreras que existen para el ApS en los campus universitarios permitirá mejorar el diseño estas experiencias. Por ello conocer y anticipar las principales objeciones puede mejorar la planificación de cursos exitosos.

Butin (2003) señala que a pesar de - o quizás debido a - la reciente proliferación y expansión de la teoría, investigación y la práctica del ApS es posible que exista una ambigüedad inquietante relativa a principios y objetivos básicos de la propuesta, por lo que vale la pena preguntarse:

1. ¿El ApS es una estrategia pedagógica para mejorar la comprensión del contenido del curso académico?

2. ¿El ApS es una postura filosófica comprometida con la mejora de la comunidad local o global?
3. ¿Es ApS un mecanismo institucionalizado que pretende fomentar el crecimiento de los estudiantes y la auto-conciencia sobre cuestiones de diversidad, voluntariado y responsabilidad cívica?

Según Anne R. Roschelle, Jennifer Turpin y Robert Elias (2000) algunos críticos del ApS argumentan que el servicio comunitario carece de rigor académico, aunque las actividades de este tipo fomentan el activismo en la comunidad también son exigentes en lo intelectual (Hondagneu-Sotelo y Raskoff, 1994), promueven el desarrollo moral de los estudiantes (Delve, Mintz y Stewart, 1990) y crea un puente entre el aprendizaje teórico y la práctica.

Jeffrey Howard (2003) indica que algunos estudios aportaron datos de carácter anecdótico y existen pruebas de investigaciones con graves deficiencias relacionadas con la validez y la fiabilidad. Giles y Eyler (1994) indican que en estudios que emplean el auto-informe, los estudiantes no eran capaces de relacionar los efectos del servicio con el trabajo de aula, ni asumían que los cambios en su forma de pensar se debían al ApS.

Tilleman y colaboradores (2012) plantean que otros aspectos complejos son la identificación adecuada de los centros donde se realiza el ApS y el uso de datos cualitativos de auto-informe de los alumnos como elemento de evaluación de los resultados educativos, pues los niveles de reflexión no son iguales en todas las personas. Al mismo tiempo, la falta de procedimientos de rendición de cuentas en la revisión por pares de las respuestas de los estudiantes puede generar problemas de veracidad de los datos de las experiencias. Además, el gran número de participantes en las experiencias limita la cantidad de retroalimentación individual que el profesor es capaz de proporcionar, alterándose el resultado de la reflexión, por lo que se propone una evaluación longitudinal de los graduados para determinar si el ApS influye en el entorno de práctica actual o futuro de los participantes.

A pesar de que existe una gran cantidad de resultados anecdóticos en el ApS, Butin (2003) resalta la escasez de investigación sustantiva que apoye algunas de las afirmaciones de los defensores apasionados del ApS, por lo que las preguntas emergentes han de ser planteadas en relación con las consecuencias académicas, sociales y políticas, teniendo en cuenta diferentes perspectivas.

Diversos estudios sobre el ApS intentan discernir la causa y el efecto de estas experiencias. Howard (2003) indica que para realizar esta tarea se han de utilizar diseños experimentales o cuasi experimentales, de manera que se sienten las bases para identificar las limitaciones de los estudios en este campo. En el ApS los propios sujetos de estudio plantean múltiples retos para los investigadores, pues los diseños experimentales y cuasi experimentales se basan en la igualdad de trato entre los individuos del grupo de tratamiento. En el ApS hay diversas variables que se escapan del control del investigador, lo que puede comprometer esta necesidad de equidad de tratamiento (p.e. estudiantes de ApS que están involucrados en experiencias en sus comunidades están más allá del control del investigador).

Casi todas las conceptualizaciones de ApS son modernistas, liberales y pueden contener nociones individualistas del ser, del progreso, del conocimiento y del poder. Esta es la “*teleología latente*” (Butin, 2003) que plantea que los individuos son simples agentes autónomos que pueden afectar un entorno desfavorecido con algunas transformaciones positivas y sostenidas. Estas transformaciones son promovidas desde el *más poderoso* hacia los *menos poderosos* y esta benevolencia *hacia abajo* se desarrolla de manera consciente, lo que genera la ilusión que todos los individuos involucrados lo hacen en beneficio de esta benevolencia.

Este último punto, desde la perspectiva de Butin (2003), revela el “fundamentalismo ético insostenible” para el ApS, pues su práctica se basa en la creencia de que tanto el proceso como los resultados son universalmente benéficos. Este punto parece claro cuando se escuchan y/o conocen historias comprometidas con la mejora de la desventaja social, pero vale la pena preguntarse: ¿Se logra algún impacto en la comunidad?, ¿Quién se beneficia del desarrollo -y publicidad- de estos procesos? ¿Qué aprendizajes reales se pueden documentar como resultado de un proceso de ApS?

Es importante reconocer que el campo del ApS y los efectos de sus acciones se dan en un el espacio público politizado en el cual se pueden reconocer disputas ideológicas y surgen temas como los “*oprimidos*” y los “*opresores*”.

CAPÍTULO 2: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2001) considera que la Universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa. La Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2010), que enmarca el proceso de modernización de la universidad española, insta a prepararse para contribuir a la promoción de un nuevo modelo social y a incorporar en su modelo formativo prácticas docentes y de aprendizaje que integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de responsabilidad social de sus estudiantes y titulados.

Desde esta perspectiva, el ApS es una estrategia valiosa que contribuye a hacer realidad estos objetivos. Asimismo, responde a la normativa universitaria actual, que reclama que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con la prestación de servicios a la comunidad, orientados a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social (CRUE, 2015). El ApS exige el examen de los valores, fomenta el liderazgo, estimula la participación de la comunidad y requiere de la interacción entre las culturas, convirtiéndose en la expresión programática y la retórica de las declaraciones de misión institucional universitaria (Berry y Chisholm, 1999).

La metodología de ApS está consolidada en la educación universitaria de otras regiones del mundo, donde no sólo se desarrollan proyectos, sino que existen estructuras dentro y fuera de la universidad que dan soporte y promueven estas acciones. En nuestro país, no sólo se trabaja el ApS en un número considerable de universidades públicas y privadas de nuestro entorno, sino que se están dando los primeros pasos en la institucionalización de esta metodología en algunas universidades (Opazo et al., en prensa-A). El ApS poco a poco deja de ser un conjunto de iniciativas individuales para pasar a convertirse en prácticas institucionalizadas (Furco, 2009) apoyadas en estructuras más estables (CRUE, 2015).

En este capítulo se presentan los aspectos teóricos e implicaciones prácticas de la aplicación de la metodología del ApS en el contexto universitario, para lo cual se hace una revisión de la literatura y de los estudios más relevantes.

2.1. Aportaciones del aprendizaje-servicio a la educación universitaria

José Tejada (2013) indica que la educación universitaria en el mundo ha asumido un rol transformador en aras de una sociedad digna, inclusiva, cohesionada y equitativa. En esta dirección apunta la Conferencia Mundial de Educación Superior, que pretende intensificar la formación universitaria con currículos que doten de herramientas a las universidades para preparar a los estudiantes como ciudadanos responsables (UNESCO, 2009).

Miguel Ángel Santos Rego (2013) señala que para que la Educación Superior cumpla las expectativas de su tarea social y pedagógica en este siglo debe resolver algunas contradicciones. Además destaca que:

“Se afirma la necesidad de la innovación docente pero, con frecuencia, se rechazan técnicas y dinámicas que, por sonar a nueva pedagogía, ponen en alerta a muchos profesores que, por la vía de los hechos, defienden que se mantengan los formatos más tradicionales de enseñar y de evaluar en instituciones destinadas a liderar los cambios. Parapetarse tras modelos cuyo mayor nivel de éxito es el supuesto hallazgo de talentos lineales, desprovistos de visión social y cultural, no es estratégico ni responde ya a ninguna agenda de modernización o búsqueda de excelencia” (p. 585).

El ApS como metodología se caracteriza frente a otras experiencias educativas por el “hecho de hacer posible una mayor diversidad y calidad de los aprendizajes” (Rubio 2009, p. 93). Además permite a la universidad contar con una serie de elementos que se describen a continuación:

1. **TEORÍA Y PRÁCTICA:** El ApS como metodología pretende acortar la distancia pedagógica que existe entre la teoría y la práctica, a través del planteamiento de problemas reales, el conocimiento conceptual, académico o teórico, se toma como referente y se contextualiza en la realidad. Al mismo tiempo, el conocimiento se aplica para mejorar la práctica; es decir lo que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción y permite dar un servicio de calidad a la comunidad. Por otro lado, las experiencias de ApS proporcionan la oportunidad de realizar aprendizajes que no serían posibles dentro del aula.

El ejercicio de la práctica a través del servicio motiva y le da sentido al aprendizaje, aporta experiencia vital, lo vuelve significativo, se generan nuevos aprendizajes y surgen nuevas interrogantes no previstas. En el ApS, teoría y práctica se integran configurando una dimensión donde se consigue resolver la fragmentación entre la

experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes.

2. **CONTENIDOS Y COMPETENCIAS:** Desde su enfoque globalizador, el ApS es una excelente metodología para adquirir competencias e integrar capacidades, habilidades conocimientos y valores que se movilizan para resolver situaciones reales de manera efectiva (Zabala y Arnau, 2007). La adquisición de competencias implica comprensión y transferencia o aplicación de los conocimientos a la vida real, por lo tanto exige interpretar, relacionar, transferir los saberes a la resolución de problemas. En resumen, es actuar de una manera consiente y reflexiva ante la realidad.
3. **CONCIENCIA E IMPREVISIBILIDAD:** En el ApS se integran dos polos. Por una parte tienen la misma importancia los aprendizajes curriculares y los no curriculares, que son planificados, sistematizados, trabajados y evaluados de manera intencional por parte del docente, al mismo tiempo que el alumno incorpora y dota de sentido estos aprendizajes de manera consiente. Por otra parte, es necesario reconocer que la propia complejidad de esta actividad conlleva múltiples aprendizajes colaborativos que enriquecen la propuesta a pesar de no estar previstos desde un primer momento.
4. **ANÁLISIS Y SÍNTESIS:** La primera etapa de las experiencias de ApS se inicia con una tarea de investigación o diagnóstico en la que se combinan el ejercicio de análisis y síntesis. Las acciones de comprender e intentar resolver problemas sociales implica llevar a cabo un análisis integral, en el que hay que tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan las diferentes dimensiones que los conforman, así como las relaciones que los conectan. Para poder ir al fondo de cada uno de los condicionantes de la realidad, no se debe perder la idea de conjunto. El ejercicio de síntesis posibilita una mirada global y transversal de la realidad que pone de relieve que está no puede ser abordada desde un único enfoque. El ApS favorece que los jóvenes se aproximen a la realidad y a los principales problemas de su entorno de una manera analítica y global al mismo tiempo, lo que permite el desarrollo de competencias de pensamiento crítico.
5. **RAZÓN Y EMOCIÓN:** Desde el enfoque integral el ApS reconoce la importancia del desarrollo de la dimensión emocional; es decir se conecta el pensamiento y la emotividad. Las experiencias de ApS permiten el desarrollo de aprendizajes a partir de una actividad crítica y reflexiva, imprescindible para el

análisis y la comprensión del contexto real en el que se va a actuar aportando no solo aprendizajes sino también sentimientos y emociones.

6. **CIENCIAS Y HUMANIDADES:** El ApS aborda los problemas sociales complejos que requieren de una aproximación científica y a la vez humanista. Por ello uno de sus potenciales recae en la capacidad de generar aprendizajes transversales e interdisciplinarios que, además, pueden ser trabajados y evaluados desde las diversas asignaturas del currículum. Un buen proyecto de ApS debería ser capaz de desarrollar de manera integrada contenidos propios de las ciencias, así como aspectos de las humanidades.
7. **CIENCIA Y VALORES:** Otro valor agregado del ApS es que proporciona la conexión entre dos elementos intrínsecamente unidos, como lo son la ciencia y los valores. En los proyectos de ApS, el conocimiento científico da respuesta y se pone al servicio de una necesidad social. Por esta razón, conocer y valorizar no solo son elementos inseparables, sino que al integrarse potencian el valor pedagógico de la experiencia.

A partir de estos elementos, Rubio (2009) plantea que la principal aportación del ApS a la formación universitaria es la mejora de los objetivos pedagógicos que propone la educación superior.

Por otra parte, Gil, Chiva y Martí (2013) añaden que otra de las aportaciones del ApS es que se centra en dos ámbitos: en el papel del alumnado y en la dimensión social. En lo que se refiere al papel del alumnado, se da un cambio en su rol, pasando de ser un elemento pasivo a ser activo. En cuanto a la dimensión social, se trata de adquirir conocimientos y desarrollar competencias en contextos sociales.

2.1.1. Desarrollo de competencias profesionales

Un modelo formativo y de aprendizaje propio de la sociedad de la información debe estar orientado al logro de competencias y requiere combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales (Martínez, 2010).

Las competencias se definen como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, que permiten al individuo “saber”, “saber

hacer”, “saber ser” y “saber estar” en relación con el ejercicio profesional (Delors et al., 1996).

María Teresa Fuertes (2012) señala que en el contexto educativo el concepto de competencia no se identifica solo con una conducta observable ni con el hecho de “competir”, sino con el de ser competente, es decir, de poseer unos conocimientos, unas habilidades y un saber ser y estar que nos haga capaces de actuar de manera eficaz y eficiente ante un contexto (Tejada, 2013).

Un modelo de ApS centrado en competencias requiere ampliar el horizonte formativo desarrollando el aprendizaje de contenidos procedimentales, actitudinales, informativos y conceptuales (Tejada, 2013). Por ello los proyectos de ApS combinan dos elementos esenciales: [1] aprendizaje de contenidos; es decir, adquisición de recursos, por un lado, y [2] entrenamiento en la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales, por otro. Estos dos aspectos se combinan con la intención de preparar al estudiante para abordar mejor las situaciones con implicaciones sociales y éticas, tanto en su futura dimensión profesional como ciudadana (Martínez, 2010).

Laura Rubio (2009) plantea una clasificación de competencias y aprendizajes en el ApS. Esta clasificación está compuesta por seis tipos de competencias:

1. **COMPETENCIAS PERSONALES:** Se relacionan con la construcción de una personalidad madura, autónoma y responsable. Estas competencias deben permitir que los estudiantes se conozcan y reconozcan en diversas situaciones con el propósito de que desarrollen una concepción positiva de sí mismos, construyan su manera de ser y sean capaces de tener y actuar basándose en sus propios criterios.
2. **COMPETENCIAS INTERPERSONALES:** Aquellas que se centran en la dimensión social de la persona y la necesidad de una convivencia saludable y armónica. El objetivo de estas competencias es que los alumnos interactúen con sus iguales y otras personas del entorno para desarrollar la empatía y el sentido de alteridad (Rubio, 2009), y para aminorar posturas individualistas y egocéntricas.
3. **COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO:** Están relacionadas con la necesidad de comprender el mundo, valorarlo críticamente y comprometerse con su mejora. El ApS contribuye a capacitar a los estudiantes para la búsqueda de información de la realidad, buscar el origen de los problemas personales y sociales,

considerar los diferentes elementos y contrastar las distintas perspectivas para emitir un juicio y actuar críticamente.

4. **COMPETENCIAS PARA LA REALIZACIÓN DE PROYECTOS:** Se refieren a la capacitación para la toma de iniciativa en la definición y puesta en práctica de proyectos personales o colectivos.
5. **COMPETENCIAS PARA LA CIUDADANÍA Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL:** A través de ellas se pretende formar ciudadanos activos, respetuosos y solidarios que sean agentes de cambio y mejora de su entorno.
6. **COMPETENCIAS VOCACIONALES Y PROFESIONALES:** Como su nombre lo indica estas competencias se centran en la preparación para el trabajo. Su desarrollo implica la búsqueda de las diferentes opciones del mercado laboral, la revisión de los propios intereses y aptitudes para el desarrollo de una profesión y la formación para desempeñar un puesto de trabajo de manera efectiva.

2.1.2. Responsabilidad social universitaria

En los últimos años ha crecido la conciencia respecto a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior de aportar su caudal de conocimientos y recursos al servicio de la comunidad (Tapia, 2010b).

Mónica Jiménez (2008) plantea que la responsabilidad social universitaria es:

“La capacidad que tiene la universidad de difundir y de poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria, y el país donde está inserta” (p. 144).

Miquel Martínez (2010) amplía esta definición y señala que el ejercicio de la responsabilidad social por parte de la universidad es de carácter ético. Es decir, un modelo de universidad que, además de preocuparse por la calidad, está orientado en tres pilares fundamentales: [1] el modelo formativo y las acciones de los docentes, [2] la investigación y [3] la transferencia del conocimiento, para el logro de una mayor inclusión social que repercuta en la formación de los titulados, para que estos actúen desde perspectivas orientadas hacia y desde el bien común, y para que la sociedad sea verdaderamente justa y democrática.

En el contexto universitario, los programas de ApS son propuestas que se sitúan en el marco de un modelo formativo de universidad que pretende la mejora de la calidad educativa y el ejercicio de la responsabilidad social universitaria. Es decir, se combina el aprendizaje académico y la formación para una ciudadanía activa en tiempo real (Martínez, 2010), como un medio de reestructuración de la universidad y para que los estudiantes vuelvan a participar y re-comprometerse (Carter, 1997).

Gezuraga (2014) indica que el ApS está unido a la responsabilidad social universitaria de manera medular, ya que favorece: [1] al alumnado, en los ámbitos académico, cívico y social; [2] al profesorado, en el desarrollo de su carrera profesional desde una dotación de sentido al trabajo que realiza de manera diaria, [3] a la institución universitaria en general, ya que la conecta con el entorno y la dota de prestigio y [4] a la sociedad, pues contribuye al empoderamiento y desarrollo de los colectivos y las comunidades.

Los argumentos expuestos por Gezuraga (2014) reiteran la afirmación de que el ApS es una nueva vía que permite ejercer la responsabilidad social de la universidad, contribuyendo de paso a formar ciudadanos íntegros y solidarios. No obstante, su consecución no será posible solo con las buenas intenciones de pedagogos y profesionales en los distintos campos de conocimiento (Sotelino, 2015), sino que es imprescindible preciso integrar esta metodología en la política de cada universidad.

2.1.3. Transferencia científica

Ante un campo de estudio reciente como es el ApS, cabe plantearse el porqué de la investigación y transferencia científica. A este respecto, Jeffrey Howard (2003) indica tres propósitos, pertinentes a cualquier innovación educativa:

1. **MEJORAR LA PRÁCTICA DEL ApS:** Este aspecto reviste la mayor importancia, en tanto los investigadores universitarios están en posición de recoger y analizar datos que pueden ayudar a diseñar nuevos cursos e iniciativas de ApS, a la vez que permiten mejorar los existentes. La investigación en la universidad puede determinar si el ApS beneficia a los estudiantes y las comunidades, en qué manera, en qué condiciones y por cuánto tiempo.
2. **DESARROLLAR UNA BASE DE CONOCIMIENTOS SOBRE ESTA PRÁCTICA EDUCATIVA:** Una base de conocimientos no sólo contribuye a la mejora de la práctica, sino que también “confiere una percepción de erudición y

por lo tanto tiene una función de legitimación” (Howard, 2003, p. 5). Una base de conocimientos impone respeto y es más probable que atraiga a nuevos miembros, ya sea como profesionales o investigadores.

3. **DEFENSA DEL CAMPO CIENTÍFICO:** En ocasiones, el ApS se confunde con el voluntariado y el servicio comunitario. Cuando esto ocurre se percibe como ajeno al dominio de la academia. El ApS busca legitimidad en la academia y la investigación. Para ello, se ha de permitir a sus “defensores” proporcionar formas aceptables de evidencia sobre los beneficios del ApS. Los resultados positivos de un estudio de investigación bien realizados pueden convertir a escépticos en potenciales promotores.

Los investigadores universitarios “no pueden permitirse el lujo de pasar por alto el impacto de la educación cívica en la educación de los futuros profesionales. El ApS contribuye a la formación de la perspectiva cívica de los jóvenes (Galston, 2001) y la investigación y transferencia científica de estos contenidos es urgente en toda institución de educación superior.

2.1.4. Calidad académica

Con el fin de mejorar el impacto del ApS en las instituciones de educación superior Thomas A. Kolenko y colaboradores (1996) indican que aunque las personas siempre marcarán la diferencia en las experiencias de ApS, es conveniente en aras de la calidad tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. **BUSCAR, DESARROLLAR Y CONVERTIRSE EN UN LÍDER DEL APRENDIZAJE-SERVICIO:** Ningún otro componente de los programas de ApS es más crítico para su éxito que un líder comprometido, que normalmente es miembro del cuerpo docente interesado en el enfoque del ApS, con una considerable formación en su disciplina académica, que reconoce los riesgos profesionales asociados con cualquier modelo de enseñanza no tradicional y que pone especial atención a los sistemas universitarios basados en la investigación de alto impacto.
2. **CONSTRUIR REDES Y ESTRUCTURAS DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE-SERVICIO:** Aunque se comience con algo pequeño, se ha de pensar en grande y para ello es necesario construir relaciones a través del campus y

la comunidad, con el fin de compartir ideas y desarrollar oportunidades de colaboración relacionados con el ApS. La construcción de relaciones con los líderes comunitarios, patrocinadores corporativos, ex-alumnos destacados y agencias gubernamentales siempre deben estar en el plan a largo plazo.

3. **DESARROLLAR CONTRATOS DE APRENDIZAJE CON LOS ESTUDIANTES:** El desarrollo de contratos con estudiantes implica un compromiso escrito para el crecimiento individual, basado en la reflexión personal sobre el ApS. La evaluación de los aprendizajes ha de tener en cuenta este contrato, para lo que debe haber criterios claros.
4. **CONSTRUIR COMPROMISOS DE POR VIDA CON EL SERVICIO A LA COMUNIDAD:** La creación de un grupo de ex-alumnos comprometidos con los cursos de ApS, que voluntariamente comparten sus códigos éticos personales, reflexiones pasadas, experiencias y compromisos de acción comunitaria, reforzará el impacto del curso en la vida de los futuros graduados.

El ApS es una experiencia de servicio que produce mejores resultados cuando las actividades de servicio significativas están relacionadas con el material del curso (materia) a través de actividades de reflexión tales como los auto-informes, discusiones en grupos pequeños y presentaciones en clase.

2.1.5. Participación ciudadana

El ApS es a la vez una experiencia educativa y social, en tanto herramienta que pretende lograr el éxito educativo y la cohesión social. Es una valiosa herramienta de educación para la ciudadanía que fortalece la comunidad, aumentando su capital social, pues estimula el trabajo en redes asociativas, explícita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social y crea confianza y seguridad entre los ciudadanos (Batlle, 2013). El ApS debe “poder realizarse en la comunidad, debe poder llevarse a la práctica, no puede limitarse a estimular la sensibilidad y la receptividad, o hablar de participación y lo importante que es, ejercer en el aula habilidades democráticas” (p. 19).

Es posible determinar dos temas dominantes en los que el ApS es importante para los nuevos modelos de participación cívica (Thomson et al., 2011): [1] la educación de los estudiantes en las habilidades cívicas de los procesos democráticos y [2] los resultados académicos y de la comunidad.

El ApS ha de considerarse como una herramienta de desarrollo comunitario y de cohesión de la comunidad (Batlle, 2013) que permite la discusión acerca de los tipos de ciudadanos que se forman en las universidades. Sobre este aspecto Joel Westheimer y Joseph Kahne (2004) proponen los siguientes tipos:

1. **CIUDADANO PERSONALMENTE RESPONSABLE:** Para poder contribuir a solucionar los problemas sociales y mejorar la comunidad, este tipo de ciudadanos ha de tener buen carácter y ser honestos, responsables y respetuosos con las leyes.
2. **CIUDADANO PARTICIPATIVO:** Para poder solucionar los problemas sociales y mejorar la comunidad, este tipo de ciudadanos ha de participar activamente y asumir posiciones de liderazgo dentro de los sistemas establecidos y las estructuras de la comunidad.
3. **CIUDADANO ORIENTADO HACIA LA JUSTICIA:** Para poder contribuir a solucionar los problemas sociales y mejorar la comunidad, este tipo de ciudadanos debe cuestionar, debatir y cambiar los sistemas establecidos, además de cambiar con el tiempo los patrones que reproducen las injusticias.

Los análisis de las diferentes dimensiones de la ciudadanía en relación con los dominios de contenido y paradigmas de las disciplinas y profesiones llevó a Battistoni (2002) a identificar siete enfoques diferentes de la educación cívica: [1] la profesionalidad cívica, [2] la responsabilidad social, [3] la justicia social, [4] el conocimiento conectado y la ética del cuidado, [5] el liderazgo público, [6] el intelectual público y [7] el compromiso público.

El ApS puede facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje en cada uno de estos dominios cívicos, aunque cómo y con qué éxito, está por explorarse a través de la investigación. En la medida en que las habilidades y conocimientos de los procesos democráticos son importantes para los educadores, el ApS ha de proporcionar un medio para que los estudiantes practiquen y desarrollen competencias cívicas, relacionando sus actividades solidarias para apropiarse de los contenidos académicos y desarrollar motivos para sostener su participación en la comunidad (Astin y Sax, 1998).

La investigación actual sobre los estudiantes en EE.UU demuestra que antes de entrar en la universidad la gran mayoría de los estudiantes se han ofrecido como voluntarios en las

comunidades locales (Thomson et al., 2011) y los motivos dominantes para la participación ciudadana son:

1. La preocupación altruista y humanitaria.
2. La comprensión de que el voluntariado proporcionará oportunidades para nuevas experiencias de aprendizaje y para aplicar los conocimientos, destrezas y habilidades (Bringle, Hatcher y Clayton, 2006).

En esta línea, los estudiantes universitarios que no están especialmente motivados para participar en la política tradicional, ven en el voluntariado una fuente de compromiso cívico que es en gran medida apolítica (Thomson et al, 2011), aunque en el caso particular de los estudiantes estadounidenses, estos ven su compromiso cívico voluntario como políticamente benignos. Además los resultados entre los estudios de investigación realizados (p.e. Moely y Miron 2005; Morton 1995) apoyan la conclusión de que los estudiantes universitarios tienen mayor interés en las actividades de caridad e interés más bajo en las actividades de cambio social.

El ApS hace importantes aportes para los nuevos modelos de participación cívica, en tanto que al combinar los resultados en la comunidad y los resultados académicos, se evita el riesgo de centrarse solamente en los resultados de los estudiantes, excluyendo a la comunidad. Sin embargo, los cursos de ApS bien diseñados que involucran a los estudiantes en actividades que tienen resultados significativos en la comunidad, promueven un conjunto de representaciones, motivaciones y actitudes que pueden aumentar la probabilidad de generar resultados positivos para la sociedad en el futuro (Astin y Sax, 1998). Esto permite desarrollar interés hacia el *tercer sector* a través de la vida y la carrera académica de un estudiante.

Al ubicar a los estudiantes en entornos comunitarios, se garantiza la interacción con las personas que son diferentes a ellos en términos culturales, económicos, religiosos, etc. Investigaciones realizadas en los Estados Unidos han documentado que el ApS tiene un impacto en la percepción de los alumnos, los valores y los comportamientos relacionados con la diversidad. Por ejemplo, el ApS aumenta la sensibilidad de los estudiantes hacia la diversidad (Driscoll, Holland, Gelmon y Kerrigan, 1996) lo que mejora sus conocimientos y les permite desarrollar buenas relaciones con personas de diferentes etnias y culturas (Astin y Sax, 1998). También mejora la tolerancia de los estudiantes y disminuyen los

estereotipos (Eyler y Giles, 1999), a la vez que aumenta la capacidad de los estudiantes para trabajar con grupos diversos (Osborne, Hammerich y Hensley, 1998).

Astin y sus colaboradores (1999) realizaron un estudio longitudinal mediante encuestas en el que encontraron que la frecuencia del voluntariado durante el último año de la universidad correlaciona positivamente con el entendimiento racial 9 años después de la graduación. Visto desde la perspectiva de los resultados (de los estudiantes y de la comunidad) el ApS se convierte en un impulso para la mejorar la educación superior y la participación ciudadana, y en una oportunidad para examinar los métodos y objetivos de las actividades universitarias (p.e. Bringle, Games y Malloy, 1999; Colby, Ehrlich, Beaumont y Stephens, 2003; Langseth y Plater, 2004).

Los diferentes sistemas políticos necesitan diferentes tipos de competencias ciudadanas (Schudson, 2003) y, por tanto, los objetivos civiles dependen de cada contexto y probablemente serán variados (Annette, 2003). Los resultados del ApS en torno a la participación ciudadana pueden diferir según los países, por lo que se hace necesario diseñar pedagogías que desarrollen estas habilidades adaptándose al contexto político y social particular (Thomson et al., 2011). Sin embargo, valores como la reciprocidad, el beneficio mutuo, los procesos democráticos y la voz de la comunidad son valores universales en el ApS pues son fundamentales para la participación ciudadana. Por este motivo el ApS puede trascender las fronteras geográficas, históricas, políticas, y económicas (Bringle, Hatcher y Holland, 2007).

2.1.6. Sostenibilidad curricular

En el contexto de la educación superior la sostenibilidad curricular es un concepto que plantea cambios en el rol de la universidad, ya que implica la integración de los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje, con el propósito de abordar los problemas sociales, culturales y económicos del siglo XXI (UNESCO, 2006).

La sostenibilidad curricular universitaria es un proceso de transformación profundo que requiere tiempo de reflexión, cuestionamiento y debate de ideas y valores, y el uso de métodos pedagógicos acordes con los principios del desarrollo sostenible (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015b). Los retos relacionados con la sostenibilidad exigen nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje (Rowe, 2007; Selby, 2007).

La educación superior está respondiendo a estos desafíos de diversas formas: dando prioridad a prácticas de sostenibilidad en los campus universitarios (Breen, 2010; Sharp, 2009), apoyando la investigación relacionada con una sostenibilidad con un mayor compromiso social (Stauffacher, Walter, Lang, Wiek y Scholz, 2006), participando de manera intencional y frecuente en temas de sostenibilidad con socios no-académicos (Boyle, Ross y Stephens, 2011; Molnar, Ritz, Heller y Solecki, 2011), y adaptando planes de estudio y enfoques pedagógicos para integrar la sostenibilidad en la enseñanza (Tamura y Uegaki, 2012; Weissman, 2012).

El movimiento hacia una enseñanza y aprendizaje experiencial permite aunar con fuerza el conocimiento conceptual con la práctica de la sostenibilidad. En este sentido Pilar Aramburuzabala y colaboradoras (2015b) destacan que el ApS es una metodología idónea para la promoción de la práctica de la sostenibilidad en el entorno universitario, ya que cumple con los seis principios básicos de sostenibilidad en el marco universitario planteados en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas-CRUE (2012):

PRINCIPIO ÉTICO: Los programas de ApS reconocen la controversia implícita en los distintos aspectos del problema que aborda y fomenta el análisis y el debate sobre valores, tales como participación ciudadana, el respeto a la diversidad y el compromiso social (Godfrey, Illes y Berry, 2005; Papamarcos, 2005). Los estudiantes reconocen así la naturaleza ética y los efectos del problema objeto de la acción desarrollada.

Los docentes que trabajan el ApS reconocen que cada decisión que toman sobre el currículum está impregnada de valores. Por ello incluyen temas controvertidos vinculados al currículum. Los profesores dan voz a los estudiantes y les guían para llegar a opiniones razonadas para explicar cómo justifican sus ideas sobre los problemas en los que trabajan y los aspectos de justicia social relacionados con los mismos. Asimismo los estudiantes pueden dar voz a la comunidad.

PRINCIPIO HOLÍSTICO: Los proyectos de ApS abarcan temas diversos desde una perspectiva holística e inclusiva. Esta orientación pedagógica requiere que los educadores se centren en la responsabilidad social y en temas críticos para la comunidad. Los estudiantes participan en actividades de servicio relacionadas con el ámbito medioambiental, cultural, social y económico, y tratan temas tales como el entorno natural, promoción de la salud, apoyo educativo, ciudadanía, atención a

personas sin hogar y a mayores, inmigración, racismo y otros temas relacionados con los derechos humanos.

A partir de esta experiencia los estudiantes reflexionan de forma estructurada sobre estas realidades, su origen, cómo prevenirlas y afrontarlas, y sobre el impacto del servicio en la mejora de la situación y en el cambio social. De esta manera, el ApS se convierte en un instrumento de reforma social y política.

PRINCIPIO DE COMPLEJIDAD: El ApS trabaja con problemas reales y complejos, lo que facilita el desarrollo del pensamiento sistémico, y la comprensión de los problemas relacionados y de las conexiones entre los sistemas social, cultural, económico, político y medioambiental.

Los estudiantes que participan en experiencias de ApS realizan acciones, tales como: investigar, planificar y preparar el proyecto con actividades de servicio ligadas a objetivos, realizar un servicio directo o indirecto, reflexionar durante el todo el proceso, evaluar las fases y resultados del proyecto de manera colaborativa y exponer y difundir los logros (National Youth Leadership Council, 2013). Estas acciones favorecen la comprensión de la complejidad de los problemas medioambientales, sociales, económicos, políticos y culturales.

PRINCIPIO DE GLOCALIZACIÓN: Este principio se relaciona con la adopción de enfoques que establecen relaciones entre los contenidos curriculares y las realidades locales y globales.

En este sentido, el ApS como metodología de aprendizaje experiencial favorece que los estudiantes integren los contenidos de una materia o área con actividades del mundo real y, de esta manera, asimilen mejor lo que han aprendido. Las experiencias de ApS, deben combinar contenidos curriculares claramente identificados con acciones solidarias, para que los estudiantes internalicen aprendizajes académicos y profesionales importantes mientras identifican las necesidades de la comunidad más próxima y la global, analizan las situaciones problemáticas, toman decisiones, actúan, reflexionan y evalúan.

Uno de los componentes esenciales del ApS es la reflexión estructurada, que es esencial para obtener el máximo beneficio de esta herramienta. Janet Eyler (2002) hace hincapié en que, a través de la reflexión, el estudio académico se une a la comprensión profunda de los problemas sociales, y los estudiantes pueden

desarrollar la capacidad cognitiva para identificar, enmarcar y resolver los problemas sociales no-estructurados (Eyler y Giles, 1999).

PRINCIPIO DE TRANSVERSALIDAD: Este principio integra los contenidos dirigidos a la formación de competencias para la sostenibilidad en las diversas áreas de conocimiento, asignaturas y titulaciones. La metodología de ApS se puede emplear en asignaturas de distinta naturaleza, en todas las titulaciones universitarias de grado y posgrado, pero también en cursos específicos de ApS. Por ello, es novedoso que la combinación de aprendizaje académico y servicio a la comunidad tenga como objetivo el desarrollo sostenible, la mejora de las comunidades y el desarrollo de competencias cívicas, además de la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de competencias profesionales.

Cabe destacar que en cualquier materia se pueden transferir conocimientos para la resolución de problemas relacionados con el futuro sostenible y la justicia social; y a través de proyectos que estén encaminados a la sostenibilidad natural y social se pueden realizar aprendizajes significativos.

PRINCIPIO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: El ApS es una herramienta que hace realidad el compromiso social de la Universidad. En este sentido el ApS se centra en que para hacer realidad el principio de responsabilidad social de la universidad, es necesaria la colaboración con otras organizaciones sociales y educativas. Cualquier proyecto de ApS, por pequeño que sea, requiere la participación de otras entidades. De hecho, la generación de redes es una de las características de este enfoque metodológico, que rompe los muros de la universidad para contribuir al progreso social y al desarrollo sostenible.

2.2. Implantación del aprendizaje-servicio en la universidad

Las universidades tienen recursos valiosos (p.e. estudiantes, profesores, personal, aulas, bibliotecas, tecnología, experiencia en investigación) que se convierten en accesibles a la comunidad cuando se direccionan a detectar y suplir las necesidades de esta última (Bringle y Hatcher, 1996). Por esto, desde una perspectiva programática hay dos medios destacados para que las universidades apoyen y promuevan alianzas con la comunidad: [1] las actividades extracurriculares y [2] el plan de estudios (programas académicos).

1. **LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES:** En los campus universitarios un número significativo de estudiantes universitarios participan activamente en el servicio comunitario extracurricular a través de organizaciones estudiantiles, las actividades propuestas en las oficinas de atención al estudiante (p.e. oficina de acción solidaria) y organizaciones religiosas en el campus, favoreciendo el acercamiento a la comunidad, aunque de manera independiente a la universidad.
2. **EL PLAN DE ESTUDIOS:** Los programas académicos también pueden envolver a los estudiantes en la comunidad. Las facultades y centros universitarios, en particular, ofrecen una variedad de oportunidades de aprendizajes experienciales para sus estudiantes (p.e. programas prácticos, prácticum, programas de cooperación, trabajo de campo, etc.). Sin embargo, los objetivos de aprendizaje de estas actividades suelen centrarse sólo en la ampliación de las habilidades profesionales del estudiante y no hacen hincapié en que el propio alumno, ya sea explícita o implícitamente, asuma la importancia del servicio dentro de la comunidad y desarrolle valores de responsabilidad cívica o participación ciudadana.

Las universidades pueden incorporar el ApS desde dos dimensiones diferentes y complementarias entre sí (Batlle, 2013):

1. **DIMENSIÓN INTERNA:** De carácter inmediato y evidente al promover proyectos de ApS en determinadas asignaturas, desarrollar investigaciones ad-hoc (p.e. trabajo de fin grado y tesis de posgrado), publicaciones y todo tipo de actividades académicas dentro del ámbito universitario.
2. **DIMENSIÓN EXTERNA:** De carácter complejo y menos evidente, que consiste en promover el ApS más allá de la universidad, colaborando con otros actores educativos y sociales (p.e. escuelas, institutos, entidades del entorno), para que practiquen el ApS. De esta manera se fomenta un liderazgo comunitario por parte de la universidad.

El ApS puede utilizarse en todas las titulaciones de grado y posgrado, integrarse en las programaciones docentes o en las prácticas externas. Se puede trabajar esta temática en los trabajos fin de grado y de máster. Todo el profesorado formado previamente en ApS puede utilizar esta metodología, relacionando los contenidos y competencias de las asignaturas

con el servicio a realizar, que podrá hacerse en asociaciones, ONG, fundaciones, instituciones públicas, etc. (CRUE, 2015).

El ApS es una pedagogía que integra deliberadamente la función de servicio de la universidad con la función docente, Esta metodología estimula un compromiso renovado con la participación ciudadana (Langseth y Plater, 2004) y propone una acción alternativa a la desarrollada por la universidad tradicional que se caracteriza por enfoques de jerárquicos y elitistas (Kellogg Commission, 1999). El ApS se aparta de la tradicional división tripartita de *enseñanza-investigación-servicio*, al asumir que el compromiso cívico no es simplemente un sustituto para el servicio profesional, sino una manera particular de hacer docencia, investigación y servicio *en y con* la comunidad (figura 13).

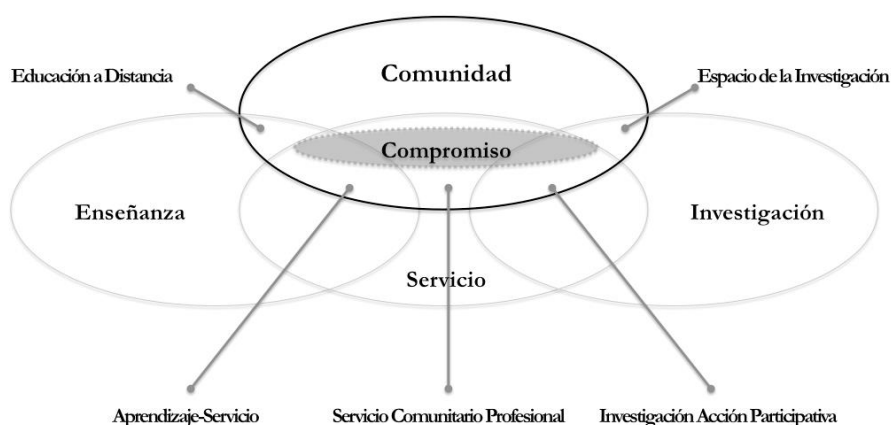


Figura 13. Participación del trabajo docente en y con la comunidad. Adaptado de A. M. Thomson, A. R. Smith-Tolken, A. V. Naidoo, y R. G. Bringle (2011, p. 220).

La aparición del ApS en el mundo de la educación superior es reciente. La metodología pone una especial atención a los matices de la dimensión cívica, la responsabilidad social, y a las reglas de colaboración entre las instituciones de educación superior, las comunidades y la sociedad en su conjunto (Astin y Sax, 1998).

Aunque la investigación universitaria sobre ApS sigue en aumento (p.e. Billig y Eyler 2003; Erasmus, 2005), existe una brecha significativa en la literatura acerca de lo que el aprendizaje-servicio pretende conseguir -en su naturaleza y en los resultados- y cómo se interpreta el ApS en contextos distintos, como los no occidentales (Thomson et al., 2011).

En la actualidad, el costo de la educación de grado y postgrado en el mundo sigue aumentando de forma vertiginosa y, las universidades compiten entre sí por las matrículas de los futuros estudiantes. Ante esta situación, la oferta académica con servicios

innovadores y de alta calidad se convierte en un elemento que orienta la elección de los estudiantes y sus familias. K. A. Segrist (2013) indica para el caso norteamericano, publicitar la existencia y ejecución de los programas de ApS es cada vez más habitual. En este sentido, destacan instituciones como la *Ball State University* (Muncie, Indiana, EE.UU), que ubica al ApS en todo su plan de estudio.

A raíz de lo expuesto, cabe preguntarse lo siguiente:

1. ¿Existen patrones reconocibles en todas las culturas, referidos a la comprensión de las relaciones entre la universidad, la comunidad y el ApS, como un medio viable para construir esas relaciones?
2. ¿Qué variables clave deben tenerse en cuenta al considerar el ApS en contextos diferentes?
3. ¿Existen ciertos elementos comunes en todas las culturas y naciones? (p.e, la reciprocidad, la mutualidad, la reflexión, el empoderamiento político y económico de las comunidades, etc.).
4. ¿Cómo puede contribuir el ApS al desarrollo del tercer sector y a promover la participación de los estudiantes en sus comunidades después de su graduación?

Thomson y colaboradores (2011) indican que a nivel internacional, “las universidades incluyen cada vez más el servicio como una tercera función básica universitaria junto con la docencia y la investigación” (p. 218). De las tres funciones, la de servicio puede ser la más polémica, puesto que implica un debate epistemológico sobre el papel del conocimiento en la sociedad contemporánea, ya sea como verdad útil para el cambio social o como herramienta para la economía del conocimiento.

Las universidades son especialmente adecuadas para convertirse en líderes nacionales en el desarrollo del ApS. Ante esto Bringle y Hatcher (1996) consideran que el desarrollo del ApS a nivel institucional se ha caracterizado como un ciclo que incluye la concienciación, planificación, prototipo, apoyo, expansión y evaluación.

Estos autores desarrollaron un plan de plan de acción integral para el ApS, titulado *Comprehensive Action Plan for Service Learning* (CAPSL en adelante). Este modelo de cambio institucional universitario se basó en 44 instituciones miembros del proyecto *Campus Compact* y se llevó a cabo durante tres años. Su iniciativa pone la atención en la integración de servicios con el estudio académico. El modelo CAPSL identifica cuatro

circunscripciones en los que un programa de ApS universitario han de centrar sus actividades principales: [1] la institución, [2] los profesores, [3] los estudiantes y [2] la comunidad. Aunque estos no es un listado exhaustivo de elementos, deben ser considerados en la programación del ApS para garantizar el éxito del esfuerzo.

El modelo de Bringle y Hatcher (1996) también identifica una secuencia de actividades, tareas y resultados que deben realizarse para cada una de las cuatro circunscripciones descritas. Siguiendo la planificación inicial, las actividades deben aumentar la conciencia dentro de cada circunscripción relativa a la naturaleza general del ApS. Este proceso educativo es ayudado por tener al menos un ejemplo concreto o curso prototípico disponible.

Una oficina de ApS puede ampliar el desarrollo de la metodología mediante la recopilación de recursos y el diseño de actividades para cada circunscripción. La oficina también tiene como tarea documentar la implementación ApS (monitoreo) y los resultados de estas prácticas (evaluación). Las consecuencias de estos esfuerzos han de ser reconocidas públicamente en los medios de comunicación mediante la divulgación y/o la investigación publicada en revistas profesionales. La evidencia del crecimiento y la madurez se refleja en el grado en el que el ApS se institucionaliza en la universidad, y la secuencia de las actividades identificadas por CAPSL representa una heurística que puede centrar la atención en los pasos importantes del cambio planificado y el desarrollo del programa. Aunque las actividades se presentan como una “secuencia lineal, en la práctica el patrón rara vez será lineal” (Bringle y Hatcher, 1996, p. 225), sino que más bien se desarrolla en numerosos ciclos de ida y vuelta a través de las actividades.

Es por ello que la secuencia de tareas para incluir el ApS en la universidad no debe convertirse en un bloqueo, pues un paso anterior no se debe lograr en su totalidad antes de intentar el siguiente paso (p.e. la totalidad o la mayoría de los profesores no necesitan entender el ApS a fin de contribuir a su expansión). Esto no significa que el progreso a través de las circunscripciones vaya al mismo ritmo, pues el desarrollo programático normalmente se producirá de manera desigual en una mezcla de pequeños incrementos y algunos grandes saltos.

Otro modelo de ApS interesante de analizar es el que se ha aplicado en las universidades de Sudáfrica. Este se caracteriza por combinar elementos esenciales como la reciprocidad

entre la universidad y la comunidad y el reconocimiento de créditos. Durante la experiencia de ApS los estudiantes planifican actividades de interacción con la comunidad para conocer y acordar los objetivos con sus miembros (Erasmus y Albertyn, 2014; Hatcher y Erasmus, 2008; Lazarus, 2007).

Antoniette Smith-Tolken y Eli Bitzer (2015) investigaron por dos años consecutivos siete módulos académicos de seis facultades en universidades que aplican este modelo. Las comunidades locales con las que trabajaron están en desventaja social o en extrema pobreza, producto del apartheid y el abandono de Sudáfrica. Se aplicaron entrevistas al coordinador del programa (profesor universitario), estudiantes y representantes de la comunidad. Los resultados se analizaron a partir de cuatro categorías: [1] condiciones para el ApS, [2] estrategias de ApS, [3] acciones e interacciones de ApS y [4] consecuencias del ApS.

Del análisis emerge como resultado una nueva categoría denominada actividades académicas de servicio (*scholarly service activities*). Estas actividades son diferentes de otras actividades de servicios, ya que se caracterizan por lo siguiente:

- Ofrecer un servicio directo para y con los miembros de la comunidad,
- La participación indirecta (liderazgo, conocimientos y habilidades),
- La codificación académica, por las que las lecciones aprendidas de la práctica se transforman en conocimiento.
- El conocimiento académico específico aplicado en el entorno de la comunidad y en base necesidades de los miembros de la comunidad,
- La aplicación del conocimiento tácito, que en sí mismo es considerado como una acción no académica, aunque representa un complemento importante al conocimiento académico.
- Las habilidades que emanan del conocimiento académico aplicado.
- El conocimiento de que el ApS académico es significativo.
- El crecimiento y ganancia de aprendizaje. Refiriéndose a las ganancias y beneficios de las acciones e interacciones, como por ejemplo la mejora de la salud de la comunidad, la mejora la producción o la mejora de las habilidades de investigación, en el caso de los estudiantes.

Según Smith-Tolken y Bitzer (2015) este estudio muestra claramente que el ApS es una innovación y que puede conducir a una experiencia enriquecedora para los estudiantes en el ámbito académico, personal y profesional, ya que al estar expuesto a situaciones y contextos de la vida real, prepara a los estudiantes no sólo para el mundo del trabajo, sino también para ser ciudadanos de un mundo globalizado. Por ello, las comunidades han de tener un papel protagonista en la planificación de los programas de estudio y actividades de ApS, antes de ser incluidos en los programas académicos. Esta conclusión hace referencia a que el ApS no es simplemente el servicio del conocimiento a la comunidad, sino también el servicio del conocimiento de la comunidad a la universidad.

2.3. Aprendizaje-Servicio en el contexto universitario internacional

El ApS es una metodología de difusión internacional y que se ha incorporado en los programas curriculares de numerosas universidades del mundo, por la influencia que tiene esta estrategia en el desarrollo de la responsabilidad social universitaria y la sostenibilidad curricular (Aramburuzabala et al., 2015b; Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Eyler, Giles et al., 2001), en el fomento de competencias cívicas (Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Scales et al., 2000), la mejora de la autoestima y la tolerancia hacia los otros (Morgan y Streb, 2001), el desarrollo de las habilidades de liderazgo (Billig, 2002) y el desarrollo moral (Conrad y Hedin, 1991) y ético (Furco, 2002; Opazo et al., 2014, 2015).

Existen diversas redes a nivel internacional, regional y estatal que tienen por objetivo dinamizar el compromiso cívico en la universidad (Gezuraga, 2014). A continuación se presentan las distintas redes internacionales centradas en esta área:

- **CAMPUS COMPACT¹²:** Es una alianza nacional que acoge a más de 1200 universidades públicas y privadas los EE.UU. La red promueve el servicio público y comunitario para desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes, colabora con las universidades para forjar asociaciones con la comunidad, y proporciona recursos y capacitación para el profesorado que busca integrar lo cívico junto a lo comunitario con los procesos de aprendizaje.

¹² <http://www.compact.org/about/history-mission-vision/>

- **NATIONAL SERVICE-LEARNING CLEARINGHOUSE**¹³ : Es un programa de *Learn and Serve America (Corporation for National Service)*, que opera mediante un portal electrónico con el fin de apoyar los esfuerzos para desarrollar el ApS en las escuelas y las instituciones de educación superior. El sitio ofrece miles de recursos gratuitos en línea y es la biblioteca de ApS más grande del mundo.
- **INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR RESEARCH ON SERVICE-LEARNING AND COMMUNITY ENGAGEMENT (IARSLCE)**¹⁴: Es una organización internacional sin fines de lucro, dedicada a promover la investigación y el debate sobre ApS y el compromiso con la comunidad. Su misión es promover el desarrollo y la difusión de la investigación sobre esta metodología y el compromiso con la comunidad internacional en todos los niveles del sistema educativo.
- **CANADIAN ALLIANCE FOR COMMUNITY SERVICE-LEARNING**¹⁵: La red canadiense pretende impulsar el desarrollo del ApS, educar a la comunidad sobre la temática, proporcionar una red de trabajo y promover la investigación.
- **ENGAGEMENT AUSTRALIA**¹⁶ : Es una alianza de 34 universidades australianas implicadas con el compromiso entre la universidad y la comunidad con el fin de promover el desarrollo social, ambiental, económico y cultural de las comunidades. *Engagement Australia* promueve una interacción directa y mutuamente beneficiosa entre las universidades y las comunidades que es esencial para el desarrollo y la aplicación de conocimientos, y para la formación de futuros ciudadanos.
- **THE MA'AN ARAB UNIVERSITY ALLIANCE FOR CIVIC ENGAGEMENT**¹⁷: Esta red de universidad árabes trabaja en colaboración con la Red Talloires, y tiene como objetivo colectivo fomentar y mejorar la aplicación del compromiso cívico en la educación superior.
- **CLAYSS**¹⁸: El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario tiene entre sus objetivos: promover el desarrollo de la propuesta pedagógica del ApS en

¹³ <http://www.studentclearinghouse.org/>

¹⁴ <http://www.researchslce.org/about/>

¹⁵ <http://www.communityservicelearning.ca/en/>

¹⁶ <http://www.engagementaustralia.org.au/home.html>

¹⁷ <http://www.aucegypt.edu/academics/maan/Pages/default.aspx>

¹⁸ <http://www.clayss.org.ar/>

América Latina, ofrecer capacitación a directivos, docentes y líderes comunitarios para el desarrollo de proyectos educativos solidarios y para la formación en actitudes pro-sociales, contribuir al desarrollo de proyectos de ApS en la escuela, institutos, universidades y organizaciones juveniles.

- **SOUTH AFRICAN HIGHER EDUCATION COMMUNITY ENGAGEMENT FORUM (SAHECEF)¹⁹**: Es una organización de la red nacional para el personal universitario (profesores, administradores y personal de apoyo) con base en las universidades sudafricanas. SAHECEF se compromete a defender, promover, apoyar, supervisar y fortalecer la participación comunitaria de las instituciones de educación superior de Sudáfrica.
- **RED IBEROAMERICANA DE APRENDIZAJE-SERVICIO²⁰**: La red fue fundada en Buenos Aires en octubre de 2005 y está compuesta por cerca de 80 organismos gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos y España.
- **ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL SERVICIO NACIONAL JUVENIL (IANYS)²¹**: esta asociación se estableció en 1996 con el fin de estimular y facilitar el intercambio de información sobre el servicio nacional juvenil y de contribuir a la realización de sus objetivos. Para ello trabaja sobre dos líneas de acción principalmente: [1] el servicio nacional juvenil, y [2] el ApS (incluyendo las experiencias en el ámbito universitario).
- **RED TALLOIRES²²**: Es una red internacional de instituciones dedicadas al fortalecimiento de roles cívicos y la responsabilidad social de la Educación Superior. Entre sus miembros se encuentran universidades de todos los continentes y nueve redes regionales como Campus Compact, CLAYSS, etc. Dentro de su actividad destacan programas dirigidos al desarrollo profesional del profesorado, la celebración de conferencias internacionales y la centralización de recursos de apoyo a distintas iniciativas en el ámbito del compromiso cívico, entre las que se encuentra el ApS.

¹⁹ <http://www.sahecef.ac.za>

²⁰ <http://www.clayss.org.ar/redibero.htm>

²¹ <http://www.clayss.org.ar/ianys/IANYS.HTM>

²² <http://talloiresnetwork.tufts.edu/que-hacemos/que-es-la-red-talloires/>

- **SERVICE-LEARNING ASIA NETWORK (SLAN)²³**: El propósito de esta red es promover los intereses y las redes a través de intercambios de estudiantes, investigación, desarrollo curricular y la evaluación de programas entre colegios y universidades interesadas en el ApS en Asia. La red acoge miembros de Hong Kong, Indonesia, India, Japón, Corea, Filipinas, India, Taiwán y Tailandia.
- **HOCHSCHULNETZWERK (Alemania)²⁴**: Esta red de universidades tiene como objetivo fortalecer el compromiso cívico de los estudiantes, profesores y otros miembros de la universidad. La red describe el ApS como una forma de promoción de la asociación universidad–comunidad. En la actualidad cuenta con 33 universidades de las cuales 27 son miembros.
- **CAMPUS ENGAGE (Irlanda)²⁵**: Fue fundada en 2007 como una asociación nacional que aglutina los intereses de universidades y organizaciones de la sociedad civil que apuestan por un modelo de Universidad comprometida con la sociedad. Esta asociación lleva a cabo acciones tales como: [1] el aprendizaje basado en la comunidad (o ApS); [2] la investigación basada en la comunidad, y [3] el voluntariado universitario.
- **NATIONAL COORDINATING CENTRE FOR PUBLIC ENGAGEMENT (NCCPE)²⁶**: Esta red inglesa entiende el compromiso público como la manera en la que la actividad y los beneficios de la Educación Superior y la investigación se pueden compartir con la sociedad. Para esta red, el compromiso es un proceso de doble dirección, que implica la interacción y la escucha, con el objetivo de generar un beneficio mutuo. El NCCPE desarrolla las siguientes líneas de acción: [1] formación y fondo económico para promotores del compromiso público, [2] orientación a agentes universitarios que tras un período de formación pueden ser promotores en el desarrollo de actividades, [3] asesoramiento directo a profesionales en la puesta en práctica de experiencias relacionadas con el compromiso público, [4] dinamización de la red NCCPE–PEN, y [5] la publicación de materiales, manifiestos, informes de investigaciones, referidos al compromiso social universitario, incluyendo el ApS.

²³ <http://www.ln.edu.hk/osl/slan/>

²⁴ <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/>

²⁵ <http://www.campusengage.ie/>

²⁶ <http://www.publicengagement.ac.uk/>

- **RED UNIVERSITARIA ESPAÑOLA DE APRENDIZAJE-SERVICIO ApS(U)**²⁷: El objetivo principal de la Red ApS(U) es promover la formación, la innovación docente, la investigación, la evaluación y la difusión de la propuesta ApS entre el profesorado universitario en España. Para ello dispone de un sitio web que permite compartir información relevante sobre proyectos de ApS, publicaciones e investigaciones. Además la red celebra un encuentro anual que rotan por las distintas sedes universitarias en las que se ha implementado esta metodología.

La existencia de estas redes viene a probar que el ApS se posiciona como un elemento de “gestión universitaria” que puede ir más allá de la mera innovación metodológica (Gezuraga, 2014).

2.4. Aprendizaje Servicio en el contexto universitario nacional

A pesar de la tradición solidaria de múltiples instituciones educativas españolas (p.e. escuelas, universidades) el concepto de ApS no se empezó a difundir hasta el año 2002 (Batlle, 2013). Para el caso de las universidades españolas, el descubrimiento del ApS se produce en el marco de la innovación educativa que ofrece oportunidades en cuanto a prácticas en diversas disciplinas, investigaciones, tesis doctorales –como este caso– publicaciones, actividades de formación del profesorado, jornadas y congresos.

La influencia de los vínculos que el profesorado universitario español tiene con los foros internacionales relacionados con el ApS, como *Campus Compact*, *Talloires Network*, el *International Center for Service-Learning in Teacher Education* (ICSLTE) y el GUNI, entre otros han permitido descubrir sus ámbitos de aplicación en el currículum académico y en el campo de la investigación (Batlle, 2013).

A nivel estatal, el hito se centra en la Universitat de Barcelona (UB en adelante) y el *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei*, constituido en el año 2005. Este centro ha sido un estímulo para el desarrollo del movimiento. La UB fue pionera en el impulso del ApS en el ámbito académico universitario, fomentando prácticas en la universidad y en otros niveles educativos. Para ello forjó alianzas con otras organizaciones catalanas.

²⁷ <http://redapsuniversitaria.wix.com/apsuniversidad>

En el mismo año, en la Universidad de Navarra, Arantzazu Martínez-Odría (2005) defendió la primera tesis española del campo, titulada “*Service-learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*” que planteó el fortalecimiento de la vinculación de la institución educativa con las organizaciones de la comunidad local y sus agentes a través del establecimiento de *partenariados*.

En el año 2010 se creó la Red de Aprendizaje-Servicio Universitario - ApS(U). El impulso inicial de esta red se debió al trabajo de Laura Rubio y Enric Prats del Instituto de Ciencias de la Educación de la UB (Batlle, 2013).

La red ApS(U) se desarrolla en un espacio de compromiso diverso, desde docentes que participan por iniciativa individual hasta universidades que participan de manera institucionalizada apostando por (Batlle, 2013):

- La práctica y experiencia como base del aprendizaje de calidad.
- La formación integral de los estudiantes universitarios, incluyendo la formación ciudadana y el compromiso cívico.
- El desarrollo de un nuevo modelo universitario que asuma la responsabilidad de la institución.

Para ello sus miembros deben:

- Promover la comunicación y el intercambio entre profesionales de diferentes universidades implicadas en proyectos de ApS.
- Dar visibilidad, difundir y extender el ApS dentro del ámbito universitario.
- Articular esfuerzos para intercambiar y realizar acciones conjuntas.
- Permitir la interlocución entre organismos e instituciones.
- Impulsar el compromiso de las universidades y velar por la institucionalización del ApS en la educación superior.

Hacia el año 2013, la Red Española de Aprendizaje-Servicio (ApS-U) contaba con una amplia red de instituciones, entre las que se cuentan las siguientes:

- **Andalucía (5):** Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad Pablo Olavide, Universidad de Sevilla.

- **Aragón (2):** Universidad de Zaragoza, Universidad de San Jorge.
- **Canarias (1):** Universidad de las Palmas.
- **Castilla - La Mancha (1):** Universidad de Castilla y La Mancha.
- **Castilla y León (2):** Universidad de Valladolid, Universidad de Burgos.
- **Cataluña (9):** Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat de Lleida, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Ramón Llull, Universitat Rovira y Virgili y Universitat de Vic.
- **Madrid (7):** Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- **Comunidad Valenciana (4):** Universidad de Alicante, Universitat Jaume I, Universitat Politècnica de Valencia, Universitat de València.
- **Galicia (2):** Universidad de la Coruña, Universidad de Santiago de Compostela.
- **Islas Baleares (2):** Universidad de Islas Baleares, Escuela Superior de Diseño de las Islas Baleares.
- **La Rioja (2):** Universidad de La Rioja, Escuela Superior de Diseño de La Rioja.
- **Murcia (1):** Universidad de Murcia.
- **Navarra (1):** Universidad Pública de Navarra.
- **País Vasco (3):** Universidad de Deusto, Universidad del País Vasco, Universidad de Mondragón.

En total se trata de 42 universidades en 14 comunidades autónomas. Sin embargo, conviene resaltar que estos datos corresponden al período 2013, por lo que esta cifra en los últimos 2 años ha aumentado.

La irrupción del ApS en el contexto del territorio español, desde la perspectiva de Batlle (2013) ha llegado a impregnar la redacción del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.

El R. D. 1791/2010 expone que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) reclama una nueva figura del estudiante “como sujeto activo de su proceso de formación, con una valoración del trabajo dentro y fuera del aula, y el apoyo de la actividad docente y

sistemas tutoriales” (2010, p. 109353). Las vinculaciones visibles del ApS y el Real Decreto pueden encontrarse en los siguientes apartados:

CAPÍTULO II, De los derechos y deberes de los estudiantes.

Artículo 7. Derechos comunes de los estudiantes universitarios.

1. Los estudiantes universitarios tienen los siguientes derechos comunes, individuales o colectivos:

a) Al estudio en la universidad de su elección, en los términos establecidos por el ordenamiento jurídico. Asimismo, a que las universidades promuevan programas de información y orientación a sus futuros estudiantes, que favorezcan la transición activa a la universidad, enfocados a una mejor integración en sus estructuras, niveles y ámbitos de formación a lo largo de la vida, actividad investigadora, cultural y de responsabilidad social. Los estudiantes universitarios tienen el derecho a participar en el diseño, seguimiento y evaluación de la política universitaria (p. 109357).

q) A su incorporación en las actividades de voluntariado y participación social, cooperación al desarrollo, y otras de responsabilidad social que organicen las universidades (p. 109358).

Artículo 10. Derechos específicos de los estudiantes de doctorado.

Los estudiantes de doctorado tienen los siguientes derechos específicos:

a) A recibir una formación investigadora de calidad, que promueva la excelencia científica y atienda a la equidad y la responsabilidad social (p. 109359).

CAPÍTULO VI, De la programación docente y evaluación del estudiante de enseñanzas que conducen a la obtención de un título oficial

Artículo 24. Prácticas académicas externas.

1. Las prácticas externas son una actividad de naturaleza formativa realizadas por los estudiantes y supervisada por las universidades, cuyo objetivo es permitir a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos adquiridos en su formación académica, favoreciendo la adquisición de competencias que le preparen para el ejercicio de actividades profesionales y faciliten su empleabilidad (pp. 109365-109366).

3. Se establecerán dos modalidades de prácticas externas: curriculares y extracurriculares. Las prácticas curriculares son actividades académicas regladas y

tuteladas, que forman parte del Plan de Estudios. Las prácticas extracurriculares son aquellas que los estudiantes realizan con carácter voluntario, durante su periodo de formación, y que aún teniendo los mismos fines, no están incluidas en los planes de estudio sin perjuicio de su mención posterior en el Suplemento Europeo al Título (p. 109366).

CAPÍTULO XIII, De la formación en valores

Artículo 63. Principios generales.

1. La universidad debe ser un espacio de formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan. Para ello la universidad debe reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretende promover en los estudiantes: la libertad, la equidad y la solidaridad, así como el respeto y reconocimiento del valor de la diversidad asumiendo críticamente su historia. Asimismo promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario y que aspira a proyectar en la sociedad. En consecuencia, deberán presidir su actuación la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad.

2. La actividad universitaria debe promover las condiciones para que los estudiantes:

c) Sean razonables, capaces de procurar su propio bien y armonizar esta búsqueda con la de los otros;

d) Tengan sentido de la justicia, conocedores de la legalidad y prestos a dirimir racionalmente, con objetividad e imparcialidad, las diferencias con los otros implicados;

e) Tengan capacidad para incluir en su ámbito de responsabilidad a todos los otros afectados por sus elecciones y sus actuaciones, en especial la de aquellos que tienen menos capacidad para hacer valer sus intereses o mostrar su valor.

3. Las universidades promoverán actuaciones encaminadas al fomento de estos valores en la formación de los estudiantes (p. 109377).

CAPÍTULO XIV, De las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes

Artículo 64. Principios generales.

1. La labor de la universidad en el campo de la participación social y la cooperación al desarrollo se encuentra estrechamente vinculada a su ámbito propio de actuación: la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento, cuestiones que son esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes, como para una mejor comprensión de los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano y sostenible a escala local y universal. Además, el asesoramiento científico y profesional, así como la sensibilización de la comunidad universitaria y su entorno, constituyen los compromisos básicos de la universidad en estos campos (p. 109377).

2. Entendidos como expresión de estos compromisos, los derechos y deberes de los estudiantes en relación a la participación social y la cooperación al desarrollo son:

a) Derecho a solicitar la incorporación a las actividades de participación social y cooperación al desarrollo, planificadas por la universidad y publicitadas con los correspondientes criterios de selección.

b) Derecho a recibir formación gratuita para el desarrollo de actividades de participación social y cooperación en el marco de los convenios de colaboración suscritos por la universidad.

c) Deber de participar en las actividades formativas diseñadas para un correcto desarrollo de las actividades de participación social y cooperación al desarrollo, en las que solicite colaborar.

d) Derecho a disponer de una acreditación como voluntario/a y/o cooperante que le habilite e identifique para el desarrollo de su actividad.

e) Derecho a que la universidad les expida un certificado que acredite los servicios prestados en participación social y voluntariado incluyendo: fecha, duración y naturaleza de la prestación efectuada por el estudiante en su condición de voluntario o cooperante.

3. Las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el prácticum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante sus estudios lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos. De igual forma favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

4. Se fomentará la participación de los estudiantes con discapacidad en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social (p. 109378).

El estatuto del estudiante universitario es una oportunidad y una obligación para desarrollar prácticas como el ApS, que se convierte en una herramienta de primer orden para hacer realidad este mandato.

Por otra parte el ApS ha tenido reconocimiento en la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado, que da cobertura legal a un voluntariado para la sociedad no sólo en el ámbito del Tercer Sector, sino también en otros, como la empresa, las universidades o las propias administraciones públicas.

Uno de los objetivos de este Anteproyecto de Ley de Voluntariado es “promover y facilitar la participación solidaria de la ciudadanía en diversas actuaciones de carácter voluntario realizadas a través de entidades de voluntariado, dentro y fuera de territorio del Estado y de acuerdo con los valores y principios de este” (p. 95767). El ApS se incluye en los siguientes artículos.

TÍTULO I. Del Voluntariado.

Artículo 5. Valores y principios de la actividad de voluntariado.

1. La acción voluntaria se basará y se desarrollará con arreglo a los siguientes valores:

a) Los que inspiran la convivencia en una sociedad democrática, participativa, justa, plural y comprometida con la igualdad, la libertad y la solidaridad.

b) Los que promueven la defensa del bien común y de los derechos fundamentales recogidos en la Constitución española, interpretados de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas y la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y la Carta Social Europea.

c) Los que contribuyen a la equidad, la justicia y la cohesión social.

d) Los que fundamenten el despliegue solidario y participativo de las capacidades humanas (p. 95769).

2. Se consideran principios que fundamentan la acción voluntaria:

- a) La libertad como opción personal del compromiso tanto de los voluntarios como de las personas destinatarias de la acción voluntaria.
- b) La participación como principio democrático de intervención directa y activa en el espacio público y en las responsabilidades comunes y como generadora de ciudadanía activa y dimensión comunitaria.
- c) La solidaridad con conciencia global que exige congruencia entre las actitudes y compromisos cotidianos y la eliminación de injusticias y desigualdades.
- d) La complementariedad respecto a las actuaciones de las Administraciones públicas, entidades sin ánimo de lucro o profesionales que intervienen en cada uno de los ámbitos del voluntariado.
- e) La autonomía e independencia en la gestión y la toma de decisiones.
- f) La gratuidad del servicio que presta, no buscando beneficio económico o material.
- g) La eficiencia que busca la optimización de los recursos pensando tanto en las personas destinatarias de la acción voluntaria, como en la acción voluntaria en su conjunto, en aras de la función social que ha de cumplir.
- h) La igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en todos los ámbitos de actuación del voluntariado.
- i) La no discriminación de los voluntarios por razón de nacionalidad, origen racial o étnico, religión, convicciones ideológicas o sindicales, enfermedad, discapacidad, edad, sexo, identidad sexual, orientación sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- j) La accesibilidad de las personas con discapacidad, de las personas mayores y de las que están en situación de dependencia (p. 95769).

3. Sin perjuicio de las particularidades de cada ámbito de actuación, se consideran dimensiones propias del voluntariado, entre otras, las siguientes:

- a) El compromiso, la gratuidad y la entrega desinteresada de tiempo, capacidades y conocimientos de los voluntarios.
- b) La acción complementaria en los diferentes campos de actuación del voluntariado.

- c) La conciencia crítica que contribuye a mejorar la relación de la persona con la sociedad.
- d) La transformación tanto en la vertiente social, con el fin de encontrar nuevas bases para las relaciones sociales; como en la individual, con objeto de mejorar actitudes personales.
- e) La dimensión pedagógica y de sensibilización social que recuerda, educa y conciencia en los valores que inspiran la acción voluntaria.
- f) La investigación y reflexión sobre las acciones, métodos, planteamientos de trabajo y prácticas del voluntariado (p. Pág. 95770).

Artículo 6. Ámbitos de actuación del voluntariado.

1. Se consideran ámbitos de actuación del voluntariado, entre otros, los siguientes:

f) Voluntariado educativo, que como acción solidaria planificada e integrada en el sistema y la comunidad educativa mejore las posibilidades de realización de actividades extraescolares y complementarias contribuyendo, en particular, a compensar las desigualdades que pudieran existir entre los alumnos por diferencias sociales, personales o económicas, mediante la utilización, entre otros, de programas de aprendizaje-servicio (p. 95771).

TÍTULO V. De las Administraciones públicas.

Artículo 18. Funciones de la Administración General del Estado.

1. Sin perjuicio de las competencias de las comunidades autónomas definidas en sus Estatutos de Autonomía, de las entidades locales y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, corresponderá a la Administración General del Estado:

f) Favorecer, mediante programas de aprendizaje-servicio, entre otros, la formación en los principios y valores del voluntariado en todas las etapas, ciclos, grados, cursos y niveles del sistema educativo, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 22 (p. 95779).

TÍTULO VI. Del fomento y reconocimiento de la acción voluntaria.

Artículo 22. De la promoción del voluntariado desde las universidades.

1. Las universidades, responsables de la formación universitaria de personas jóvenes y adultas, podrán promover el voluntariado dentro de sus ámbitos de actuación

propios como son la formación, la investigación y la sensibilización de acuerdo con la normativa sectorial de aplicación.

2. Las actuaciones de voluntariado de las universidades tendrán como objetivo la formación y sensibilización de la comunidad universitaria en el voluntariado y podrán promoverse desde la propia universidad o con la participación de entidades de voluntariado. La intervención de los integrantes de la comunidad universitaria en estos programas será libre y voluntaria y no supondrá la sustitución de la Administración en las funciones o servicios públicos que esté obligada a prestar por ley.

3. Las universidades fomentarán la docencia y la investigación en todos sus niveles en torno al voluntariado. Para ello, podrán suscribir convenios de colaboración con las Administraciones públicas y con otras instituciones y organismos públicos o privados, quienes a su vez podrán solicitar a las universidades cursos, estudios, análisis e investigaciones.

4. Las universidades podrán establecer fórmulas de reconocimiento académico de las acciones de voluntariado realizadas por sus estudiantes, siempre y cuando cumplan los requisitos académicos establecidos en la correspondiente normativa de aplicación en materia de ordenación universitaria, y respeten los valores y principios del voluntariado establecidos en la presente Ley (p. 95780).

Con la Ley de Voluntariado se promueve el ApS como una práctica voluntaria educativa que facilita el desarrollo de valores para una sociedad democrática e igualitaria como la ciudadanía responsable y consiente. Se espera que esta ley repercuta en la difusión y práctica del ApS en el territorio nacional.

CAPÍTULO 3: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El ApS es una herramienta poderosa que contribuye al desarrollo de competencias profesionales del docente y mejora el compromiso de los estudiantes con la comunidad y la justicia social (Aramburuzabala y García-Peinado, 2013). No sólo puede usarse en el contexto de cualquier asignatura de los planes de estudios de Magisterio, sino que también puede formar parte del Prácticum. De hecho, son varias las facultades de formación del profesorado que lo incluyen en sus programas de prácticas como una opción que tiene efectos positivos a nivel cognitivo, pero que también supone en muchos casos una experiencia emocional positiva, ya que el aprendizaje-servicio puede aumentar la autoestima, la competencia social y la autoconfianza de los estudiantes (Eyler y Giles, 1999; Osborne et al., 1998).

Diversos autores señalan que cuando los estudiantes, futuros maestros, participan en proyectos de aprendizaje-servicio mejoran en ámbitos tales como: comprensión realista de su campo profesional, comprensión de las necesidades de sus alumnos y conciencia del aprendizaje social y emocional (Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Billig y Freeman, 2010; Harwood, Fliss y Goulding, 2006; Vickers, 2007).

Dado el uso extendido de esta metodología en los estudios de Magisterio, llama la atención la escasez de estudios sobre el tema. Este hecho contrasta con la abundancia de escritos sobre experiencias de ApS.

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos y prácticos del ApS en la formación de maestros. Se analizan los beneficios y dificultades que presenta esta metodología cuando es aplicada en los estudios de Magisterio. Además, se exponen los principios de buenas prácticas en este campo. Por último, se describe el programa de ApS en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.

3.1. El aprendizaje-servicio como herramienta en la formación de maestros

Los programas convencionales de formación docente ponen énfasis en asegurar que los futuros maestros desarrollen competencias de gestión del aula y de instrucción para la

adquisición del conocimiento establecido en el currículo (Vickers, 2007). Sin embargo, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada el año 2009 en París se destacó que la educación superior no sólo debe proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana (UNESCO, 2009), sino que debe estar orientada al cambio político, social y económico.

Deborah Britzman (2003) señala que las metodologías que se implementan en la formación deben centrarse en que los futuros educadores y formadores de docentes trabajen colaborativamente para reformular la posición dialógica de los maestros como negociadores, mediadores, agentes de cambio educativo y actores sociales. Por esta razón, se debe preparar a los estudiantes para el cambio continuo y para las complejidades de la sociedad actual (Darling-Hammond, 2006), pues estas complejidades y conflictos pueden provocar que la participación de los futuros docentes en la sociedad se reduzca si no se amplía su capacidad de enseñar y aprender en contextos fuera de las aulas (Palmer, 2007).

El ApS como metodología transformadora promueve que los estudiantes y los académicos apliquen el conocimiento a través de la interacción, la investigación, la práctica, la teoría, la discusión y la planificación para la acción. En esta interacción entre estudiantes y profesores, el aprendizaje y el servicio se entrelazan y se refuerzan entre sí, con el servicio de informar el contenido y el contenido de informar el servicio (Berger-Kaye, 2004).

Son cada vez más las Facultades de Formación de Profesorado en todo el mundo que experimentan con el ApS como medio para implementar reformas educativas. El trabajo de campo y las prácticas tradicionalmente han sido parte de la formación docente porque estas formas de aprendizaje experiencial permiten a los estudiantes conectar los aprendizajes realizados en el aula con la práctica del mundo real. Sin embargo, con frecuencia los centros se eligen por conveniencia. El ApS se diferencia de estas prácticas más tradicionales en que los centros se eligen a propósito para comprometer a los candidatos en la responsabilidad cívica de las siguientes maneras: [1] Beneficios recíprocos para todas las personas involucradas, [2] reflexión estructurada, [3] oportunidad para establecer relaciones con alumnos de diferentes culturas y etnias, y [4] potencial para estimular a los futuros maestros a desarrollar sentimientos de responsabilidad hacia quienes están excluidos o en riesgo de exclusión (Wasserman, 2009).

3.1.1. Beneficios y obstáculos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros

Diversas investigaciones señalan la importancia de combinar cursos formales con la experiencia en los programas de formación del profesorado (Darling-Hammond, Grossman, Hammerness, Rust y Shulman, 2005). El aprendizaje experiencial en la formación docente facilita que los alumnos den sentido a su trabajo académico y, a su vez, los conocimientos teóricos contribuyen a dar sentido a las experiencias y observaciones (Darling-Hammond et al., 2005).

Algunos estudios indican que estas experiencias son beneficiosas para el desarrollo profesional (Denton, 1986), ofrecen oportunidades para aclarar las metas de la carrera (Blieszner y Artale, 2001; Malone, Jones y Stallings, 2002; Weisskirch, 2003) y contribuyen a que los estudiantes se sientan más preparados para dar sentido a su trabajo académico (Darling-Hammond et al., 2005).

Siguiendo la revisión de las ventajas del uso de la utilización de problemas reales en el ámbito universitario de Bejarano y Lirio (2008), podemos indicar que sus principales puntos fuertes recaen en el [1] aumento de la motivación intrínseca., [2] la identificación de hechos, las reformulaciones de un problema y el desarrollo de diversas hipótesis de para su solución, [3] mejora la adquisición de competencias genéricas y transversales de la profesión, [4] aumento del protagonismo estudiantil.

Los efectos positivos del ApS en el aprendizaje no son sólo cognitivos sino que también suponen en muchos casos una experiencia emocional positiva, ya que puede aumentar la autoestima, competencia social y autoconfianza de los estudiantes (Eyler y Giles, 1999; Osborne et al., 1998; Switzer et al., 1995). A esto se une una mayor satisfacción, disfrute y valoración positiva de la educación y puede convertirse en una vivencia realmente significativa en la vida del alumno, en una experiencia que éste considera importante y satisfactoria (Bradford, 2005, Gray et al., 1998; Keup, 2005; Moely, McFarland, Miron, Mercer e Ilustre, 2002). Asimismo, las investigaciones de Harwood, Fliss y Goulding (2006); Root y colaboradores (2002b) y Vickers (2007) señalan que cuando los alumnos, futuros maestros, participan en proyectos de ApS desarrollan una visión realista de la profesión, son más sensibles a las necesidades de sus alumnos, entienden mejor el aprendizaje social y emocional que puede servir para apoyar el aprendizaje académico de

los alumnos, y les ayuda a adaptarse y mantenerse dentro de la profesión cuando llegan a maestros (Billig y Freeman, 2010).

La investigación en el campo del ApS en la formación docente ha corrido en paralelo con la difusión e implementación de la metodología. Los primeros estudios relevantes sobre el tema se remontan a la última década del siglo XX.

De acuerdo a Root (2005), a inicios de los 90 diversos estudios indicaban que el ApS parecía tener una incidencia positiva en el fomento de profesionales competentes, con compromiso y empatía hacia los otros. Algunos de estos estudios ofrecían recomendaciones para incorporar el ApS al currículum de formación de docentes.

El informe sobre el tema del *Eric Digest* de 1998 también refiere logros relacionados con la participación de estudiantes de magisterio en programas de ApS. Los alumnos desarrollaron competencias en planificación, comunicación con padres y representantes, mejora de la autoestima y autoeficacia, actitudes positivas en torno a la participación en actividades de la comunidad e incremento en el compromiso social (Anderson, 2000).

Investigaciones más recientes indican que los estudiantes de magisterio que participan en ApS incrementan el interés hacia el tema de la diversidad, reducen los estereotipos y se muestran sensibles hacia problemas tales como la adaptación del currículo a las demandas de los jóvenes (Root, 2005).

En una revisión del área, Root y colaboradores (2002b) documentan un conjunto de estudios cualitativos que han encontrado relación entre ApS y el desarrollo de competencias y disposiciones necesarias para la docencia eficaz y la calidad en la formación de futuros docentes (Harwood, McClanahan y Nicholas, 2007). Destacan el desarrollo de la sensibilidad hacia el tema de la diversidad y el compromiso con la enseñanza. En una amplia investigación cuantitativa desarrollada por los autores con una muestra de estudiantes de magisterio de seis programas de ApS, encontraron que un porcentaje significativo de los participantes manifiestan cambios de puntos de vista respecto a la enseñanza y los estudiantes como resultado de esa experiencia.

Estos autores sintetizan los hallazgos en tres aspectos en los cuales el ApS parece haber tenido impacto. En primer lugar, el desarrollo de la eficacia docente que definen como la creencia del docente en su habilidad para influenciar el logro de aprendizajes en el alumno.

Esto merece una consideración especial, pues indica la incidencia del ApS en la representación que el docente tiene de sí mismo y específicamente en el campo de las creencias, que vienen a conformar sus teorías implícitas acerca de lo que puede hacer y las decisiones a tomar. Un aspecto prometedor para la formación de los docentes reside en que las creencias parecen ser aspectos de la cognición humana donde es particularmente difícil incidir (Marrero, 1993) y que es posible modificarlas en la dirección referida a través de las experiencias de ApS.

El segundo hallazgo de los autores citados fue un incremento en el compromiso con la profesión docente, entendida como “la adhesión psicológica del profesor a la profesión docente” (Coladarsi, 1992). Croswell y Elliot (2004) han analizado ampliamente este compromiso, que es considerado una cualidad importante para el ejercicio de la docencia. Estos autores destacan que se trata de un factor crítico para el éxito de la educación y la escuela, y señalan que el compromiso del educador está estrechamente vinculado a su rendimiento en la labor docente y a su capacidad de innovar e integrar nuevas ideas en su propia práctica. También tiene una influencia importante en el logro de los estudiantes y sus actitudes hacia la escuela.

El tercer aspecto fue el compromiso de incorporar y participar en actividades de ApS en su futura actividad profesional, Es decir, el hecho de que un estudiante de magisterio participe en experiencias de ApS parece estar relacionado con su rol de promotor de tales actividades cuando ejerza la profesión (Bates, Drits, Allen y McCandles, 2009).

Carrington y Saggars (2008) describen resultados positivos en un programa de ApS realizado con el propósito de desarrollar un marco de referencia para la educación inclusiva en los estudiantes de magisterio. En este programa los estudiantes trabajaron con niños refugiados en tareas de apoyo al aprendizaje del inglés como segunda lengua y en sus deberes escolares. El análisis de los informes de los estudiantes reveló cambios significativos en la apreciación de estos respecto a otras culturas y en su revisión de los prejuicios.

Todo lo anterior permite señalar que el ApS es un recurso valioso en la formación de los docentes. Sobre este tema Buchanan, Baldwin, y Rudisill (2002) comentan lo siguiente:

“A través de experiencias de aprendizaje en el servicio, los estudiantes de magisterio aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la

comunidad. Aprenden a reflexionar de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas mientras trabajan con niños en contextos concretos” (p. 30).

Cuando se considera la relación del ApS con aspectos tales como el compromiso, la autoeficacia, cambios en la percepción de otras culturas y revisión de prejuicios (Bell, Horn, y Roxas, 2008; Root, 2005) se aprecia que el ApS incide en la representación que el estudiante va elaborando de su rol docente (Root et al., 2002b) y de su marco de referencia axiológico. El ApS puede considerarse un recurso viable para proporcionar experiencias que facilitan en los futuros docentes la reflexión sobre los aspectos éticos de la profesión y su posicionamiento respecto a su labor profesional.

El servicio a la comunidad inserto en los programas de formación docente ofrece la posibilidad de desarrollar en los futuros maestros la conciencia, el compromiso social y la sensibilidad producto de la interiorización de las características y necesidades del entorno donde viven y estudian los alumnos, lo cual ayuda a su vez al profesor a comprender mejor a sus estudiantes. Pero, además, contribuye a difundir los principios de solidaridad y ciudadanía activa, puesto que los futuros maestros que realizan actividades de ApS son más propensos a utilizar esta metodología con sus estudiantes una vez finalizan sus estudios y trabajan como profesores.

Lo expuesto en este apartado justifica que autores como Mitchell (2007) y Moore (2008), hayan hecho eco de esta estrategia y recomienden su implantación en los programas de formación docente.

Existen investigaciones internacionales que demuestran los efectos positivos que el ApS tiene en la formación de nuevos docentes (p.e. Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2013). De acuerdo con Root (2005), los estudios realizados en la década de los noventa sobre el impacto del ApS en la formación de los profesores, concluyen que los estudiantes de magisterio que participaron en este tipo de experiencias mostraban mayor compromiso con la enseñanza, mayor empatía y aceptación de la diversidad, e interés por ofrecer propuestas pedagógicas más sensibles a las situaciones de desventaja social que podrían estar viviendo sus alumnos. Esto les prepara para asumir un papel de liderazgo en la mejora de las escuelas de hoy y del futuro (Wilczenski y Coomey, 2007).

La introducción del ApS en los planes de formación del profesorado supone un recurso más para su difusión entre la comunidad educativa, y particularmente en los centros educativos (Florido y Opazo, 2014). El hecho de que los estudiantes de magisterio puedan experimentar los beneficios del ApS en su formación ha de permitir que cuando ejerzan la profesión tengan la oportunidad de desarrollar propuestas didácticas tomando como recurso didáctico las prácticas de servicio y, con ello, educar para la ciudadanía generando compromiso social entre sus alumnos (Winterbottom et al., 2013).

A pesar de los efectos positivos de este enfoque pedagógico, en ocasiones los proyectos de ApS no desarrollan un vínculo entre el servicio y el aprendizaje, perdiendo su potencial para convertir a los estudiantes en agentes de cambio social (Martínez-Peiret, 2015). La *National Association of Secondary School Principals* (Berger-Kaye y Connolly, 2013) utiliza el modelo de ApS crítico, que sirve de guía en la aplicación de los principios del aprendizaje experiencial. Para ello, se ha diseñado un marco de cuatro etapas: [1] la pre-reflexión sobre uno mismo para lograr la claridad política, [2] la inmersión en la teoría social y la teorización, [3] la acción que incluye el diálogo con la organización asociada y [4] la reflexión crítica para integrar y contextualizar personalmente la experiencia de ApS.

Además, para que el desarrollo del ApS crítico sea eficaz, se deben considerar tres áreas cruciales. En primer lugar, este marco debe perfeccionar las habilidades de pensamiento crítico que se transferirán a la vida diaria, sobre todo en áreas de desventaja social. En segundo lugar se debe tener cuidado en fomentar entre los maestros un ambiente de tolerancia y respeto, en lugar de paternalismo o caridad. Y, finalmente, la implementación práctica del marco de trabajo, que se puede realizar por varios caminos. El ApS es una buena forma de abordar la enseñanza desde una perspectiva amplia, a la vez que anima a los futuros profesores a visualizarse como agentes de cambio. Además, esta metodología se enriquece cuando se trabaja desde la perspectiva de la justicia social, ya que incluye la reflexión sistemática sobre los conceptos de justicia y justicia educativa, equidad y bienestar.

Por otro lado, Donahue (1999) expone que los proyectos de ApS en la formación docente son difícilmente comparables, por lo que es problemático extraer conclusiones generales. Los proyectos difieren en cuanto a su propósito y tipo de servicio, pero también en su base ética. El ApS plantea a los estudiantes de Magisterio distintos dilemas que revelan la naturaleza moral y política de la enseñanza y el servicio. El ApS, a través de la reflexión,

tiene el potencial de educar a los maestros para el imperativo moral de su profesión (Donahue, 1999).

3.1.2. Buenas prácticas de aprendizaje-servicio en la formación docente

Existen programas de ApS que, de acuerdo a su repercusión en los futuros docentes y en la comunidad, pueden denominarse como buenas prácticas de ApS en la formación docente.

Jeffrey Anderson y Don Hill (2001) indican que un programa de ApS en la formación docente se puede considerar como una buena práctica si cumple alguno de los siguientes principios.

- **PRINCIPIO 1.** El futuro docente debe prepararse para utilizar el ApS como pedagogía, participando en experiencias de buenas prácticas de ApS.
- **PRINCIPIO 2.** El profesor de la facultad de educación involucrado en el programa de ApS debe tener una clara comprensión de la teoría y los principios de las buenas prácticas de ApS, y modelar estos principios en el uso del ApS como método de enseñanza.
- **PRINCIPIO 3.** Los cursos de formación del profesorado que incluyen ApS deben basarse en teorías y prácticas de enseñanza y aprendizaje que sean congruentes con esta metodología.
- **PRINCIPIO 4.** El diseño, implementación y evaluación de proyectos de ApS debe reflejar todas las necesidades e intereses de los socios comunitarios, incluidos los de los futuros profesores, formadores y otros miembros de la comunidad.
- **PRINCIPIO 5.** La reciprocidad y el respeto mutuo deben caracterizar la colaboración entre los programas de formación docente, las escuelas y la comunidad.
- **PRINCIPIO 6.** Los futuros profesores deben participar en múltiples y variadas experiencias de ApS que impliquen trabajar con diversos miembros de la comunidad.
- **PRINCIPIO 7.** Los futuros profesores deben participar en una variedad de actividades de reflexión frecuente y estructurada, y prepararse para facilitar la reflexión en sus futuros alumnos.

- **PRINCIPIO 8.** Los futuros profesores deben aprender a utilizar la evaluación formativa y sumativa para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes y valorar el ApS.
- **PRINCIPIO 9.** Los formadores de docentes deben alinear los resultados del ApS con los objetivos del programa.
- **PRINCIPIO 10.** El programa de formación docente, la institución y la comunidad deben apoyar el ApS, proporcionando los recursos y elementos estructurales necesarios para el éxito continuo.

La conceptualización del ApS por parte de los futuros maestros depende las experiencias vividas con esta metodología (Seban, 2013). Los estudiantes participan en proyectos diferentes, lo que supone experiencias de aprendizaje diferentes. Trabajan con grupos distintos siguiendo procesos también distintos. Por ejemplo, cuando tienen contacto directo con grupos marginados o en riesgo de exclusión, se sensibilizan ante este colectivo de forma natural. Aunque en los cursos de ApS hay resultados que son clave y generalmente también comunes, otros son específicos de cada proyecto.

Dentro de las buenas prácticas de ApS en la formación del profesorado en Norteamérica, Kenneth M. Zeichner (2010) destaca el plan de la Universidad de York (Canadá) denominado “Formación del profesor en la diversidad urbana” que trata de incorporar en todas sus fases de enseñanza y aprendizaje temas de igualdad, diversidad y justicia social. Los componentes del programa son: [1] Currículo y pedagogía integradoras, [2] Asociaciones diádicas interculturales, [3] Desarrollo de la comunidad (aprendizaje-servicio), [4] Desarrollo y enseñanza de la identidad etnorracial y [5] Comunidad de aprendices.

Con respecto al desarrollo de la comunidad, todo alumno que se matricula en el programa ha de realizar un trabajo de ApS en la comunidad, dedicando un mínimo de seis horas mensuales al servicio. El objetivo del ApS en este programa es “vincular la educación y la escuela a la responsabilidad cívica y a la acción social, pasando del altruismo a la reconstrucción social en las comunidades” (Zeichner, 2010, p. 69). Los trabajos de ApS conllevan una amplia variedad de actividades académicas, sanitarias, de seguridad, socioculturales, recreativas y políticas.

Harwood, McClanahan y Nicholas (2007) exponen el proyecto ApS del *Woodring College of Education* de la *Western Washington University* que incorpora el ApS como herramienta de

compromiso con la comunidad en las prácticas del Master de Educación Secundaria (MES en adelante) y en la obtención del Certificado de Enseñanza Inicial del Estado. El propósito de este programa es conectar la práctica con la teoría en las asignaturas de Desarrollo Evolutivo en la Adolescencia, Lenguaje y Métodos de Investigación. Los estudiantes participaron en el proyecto de una comunidad basada en la investigación-acción, donde debían seleccionar entre tres proyectos.

Durante la participación de los estudiantes en las prácticas del MES se evaluaron cinco dimensiones, a través de *focus group* y cuestionarios aplicados: [1] Desarrollo evolutivo de los adolescentes, [2] Evaluación de la enseñanza, [3] Conexiones teórico-prácticas, [4] Comprenderse a sí mismo y [5] Temas de organización escolar. Esta experiencia demuestra que al exponer a los estudiantes a experiencias desafiantes, como es el programa de prácticas docentes y ApS, se promueve que los futuros maestros reflexionen acerca de su práctica y establezcan conexiones entre los contenidos de las asignaturas y la práctica. Es decir, surge lo que Schön (1983) denomina el “conocimiento en acción”, un puente esencial entre la práctica profesional y la teoría que leen los estudiantes.

En el contexto español, María Teresa Fuertes (2014) presenta el modelo de Proyectos Sociales de ApS, implementado en la formación inicial de maestros de la Universidad Internacional de Cataluña (UIC en adelante). Este modelo está orientado al desarrollo de siete competencias transversales para la formación inicial del profesorado en el prácticum de los grados de Magisterio: [1] adaptación al entorno y tratamiento de las adversidades, [2] planificación y acción, [3] toma de decisiones, [4] responsabilidad social, [5] pensamiento crítico, [6] comunicación interpersonal y [7] resolución de problemas.

Los futuros docentes participan en proyectos sociales de diversos campos de actuación como: mejora del medio ambiente, intervención con niños y niñas de entornos desfavorecidos, personas enfermas o en riesgo de exclusión, personas necesitadas de apoyo formativo, mejora de la calidad de vida, y participación ciudadana y defensa de los derechos humanos.

En nuestro país existen otras evidencias de prácticas efectivas de ApS en la formación docente. Por ejemplo, en la Universitat Jaume I los estudiantes de Educación Infantil desarrollan competencias académicas, culturales, participativas y de identidad mientras

realizan actividades de educación física con niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva, 2015).

En la Universidad de Jaén, estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria valoran positivamente la realización de prácticas a través del ApS cuando las comparan con otras prácticas tradicionales. El estudio realizado sobre el proyecto indica que los alumnos desarrollaron 20 competencias básicas de la asignatura, mientras realizaban proyectos de Nuevas Tecnologías, que implicaban la creación de materiales para pizarras digitales, materiales sobre publicidad, lectura de imagen, materiales multimedia, etc. que se cedieron a un centro educativo (Ortega-Tudela, Cámara-Estrella y Díaz-Pareja, 2015).

María Isabel Saz y Rosario Ramo (2015) describen el programa de ApS implementado en la Universidad de Zaragoza, en el Grado de Magisterio en Educación Infantil, dentro de las asignaturas de la Escuela de Educación Infantil y Educación Física en Educación Infantil. Su propósito es mejorar la convivencia social de un Centro de Educación Especial ubicado en una zona rural de Teruel. Los estudiantes participaron activamente en todas las etapas del proyecto, lo que permitió que preparasen actividades estableciendo objetivos, contenidos y recursos adaptados al contexto del centro.

El programa de ApS de la Universidad Autónoma de Madrid tiene como líneas de trabajo el desarrollo de competencias profesionales y justicia social, pues este enfoque permite desarrollar debates críticos sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y las desigualdades sociales y examinan de forma crítica cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y compromiso social de los participantes desde una perspectiva transformadora (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013; Banks et al., 2005; Butin, 2006; Grant y Agosto, 2008).

De acuerdo con lo expuesto, el ApS puede convertirse en una verdadera filosofía de educación, ya que incluye innumerables formas en que los estudiantes pueden realizar servicios a la comunidad y a la sociedad en general; paralelamente a ello, les permite reflexionar sobre lo que hacen. Esta acción refleja la creencia de que la educación debe estar vinculada a una responsabilidad social y que el aprendizaje más efectivo es el que está activamente conectado a la experiencia de un significado de utilidad social (Eberly y Roche-Olivar, 2002).

3.1.3. Aprendizaje-servicio y justicia social en la formación docente

En los últimos años se ha desarrollado la perspectiva de la justicia social en el ApS (Martínez Peiret, 2015). Cochran-Smith (2004) señala que la formación de profesores necesita ser conceptualizada como un problema de aprendizaje y un problema político con énfasis en temas de igualdad de acceso y justicia social en educación. El contacto que ofrece el ApS y la reflexión estimula a los futuros maestros a examinar de forma crítica temas tales como el racismo y la igualdad de oportunidades (Hess, Lanig y Vaughan, 2007).

Las investigaciones recientes realizadas sobre el tema coinciden en destacar que el ApS en los programas de formación de profesores tiene el potencial de educar y comprometer a los estudiantes en debates críticos sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y la justicia social y cómo estos temas se evidencian en los centros educativos (Bender y Jordaan, 2007; Brown y Howard, 2005; Ganley, Quintanar y Loop, 2007; Miller, Dunlap y González, 2007; Morgan y Streb, 2001). Sabemos además que para que el ApS sea eficaz para cambiar actitudes y prácticas de los futuros profesores, las actividades de ApS deben facilitar la reflexión acerca de cómo la sociedad, y las escuelas en particular, funcionan para mantener la desigualdad social (Franco, 2000).

3.2. Aprendizaje-Servicio en la formación de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid

Según Roser Batlle (2013), el avance del ApS dentro de las universidades “está ocurriendo en las carreras educativas y sociales, donde el concepto de servicio a la comunidad parece, en teoría, más ligado al perfil académico y profesional que se espera que adquieran los estudiantes” (p. 97). Este es el caso de la Universidad Autónoma de Madrid, donde el ApS surgió en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

3.2.1. Cronología de la implementación del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid

La implementación de la metodología de ApS en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM surge en el año 2008 como una iniciativa docente para dar respuesta a las demandas de innovación educativa propuestas por el EEES. En este sentido, y siguiendo a García-

Gutiérrez y del Pozo (2011) el ApS en el marco del EEES no es ajeno al docente, pues no lo sitúa como un actor externo, pues le envuelve y le sitúa en el desarrollo de un proyecto, lo que permite a los estudiantes convertirse en orientadores *de su* aprendizaje *en el* proceso de aprendizaje.

La primera experiencia piloto de ApS se aplicó en la asignatura de Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación, de las Diplomaturas de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria, y en la asignatura de Calidad de la Educación desde una Perspectiva Contemporánea e Internacional, del Máster en Calidad y Mejora de la Educación. Sin embargo, no es hasta el curso académico 2010-2011 cuando se realiza la primera experiencia formal en la Facultad a través del proyecto titulado Nuevas Experiencias Metodológicas en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria para la Atención a la Diversidad (Aranda et al., 2010), de la Convocatoria de Proyectos de Desarrollo de las Enseñanzas (PDE en adelante) de la UAM. En este proyecto la metodología fue implementada en la asignatura de Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil, del Grado en Educación Infantil.

En el curso 2011-2012, tomando como referencia las evaluaciones realizadas por parte de los alumnos que participaron en el PDE, se realizó una investigación-acción que permitió valorar el impacto del ApS en los estudiantes y recoger información que permitiese mejorar la experiencia en futuros cursos (Aramburuzabala y García-Peinado, 2013).

A partir de esta iniciativa y de la difusión de las experiencias de ApS dentro de la Facultad se provocó un efecto bola de nieve. Así, en el curso académico 2012-2013 se formó un equipo de diez profesores que implementaron la metodología del ApS en catorce grupos de estudiantes, en cinco asignaturas del currículum de los estudios de Grado de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria.

Durante ese año académico se diseñó e implementó el curso de ApS en la plataforma Moodle 2.0 con el objetivo de facilitar la comunicación entre profesores y estudiantes, y recoger las tareas, las reflexiones y el informe final de las experiencias.

La satisfacción del equipo docente con la utilización de dicha plataforma como recurso de apoyo llevó a desarrollar un nuevo proyecto en el marco de la Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas de la UAM-2013. El proyecto de “Virtualización del ApS: Recursos Digitales y Comunidades Virtuales de Aprendizaje en la Web 2.0”

(Aramburuzabala y Cerrillo, 2013) se desarrolló durante el curso académico 2013-2104 con el propósito de crear una comunidad virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle. Con este fin se diseñó un espacio para docentes donde se incluyó el material de apoyo y las actividades en formato digital, y otro espacio para que los alumnos realizaran sus tareas, reflexiones y el informe final de su experiencia de ApS.

Desde la primera experiencia del programa de ApS en la Facultad hasta el año 2014 se ha implementado el ApS en 8 asignaturas de diferentes titulaciones. Han participado 14 profesores y 1.185 alumnos de 24 grupos (tabla 4), que realizaron su experiencia de ApS en 381 entidades comunitarias (Ramírez, Aramburuzabala y Cerrillo, 2014). En este proceso han apoyado el programa de ApS miembros de la comunidad universitaria como el bibliotecario asesor (bibliotecario integrado) perteneciente al personal de administración y servicios, 4 estudiantes de Doctorado en Educación, 6 estudiantes en prácticas del Máster de Calidad y Mejora de la Educación y 1 estudiante en prácticas del Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación.

Tabla 4.
Participantes ApS UAM 2008-2014

Curso académico	Grados	Nº de asignaturas	Nº de profesores	Nº de alumnos inscritos	Nº de socios comunitarios
2008-2009	DMEI ¹	3	1	50	25
	DMEP ²				
	MUCME ³				
2009-2010	DMEE ⁴	2	1	103	92
	GMEI ⁵				
2010-2011	GMPE ⁶	1	1	50	46
	GMEI ⁵				
2011-2012	GMPE ⁶	4	3	229	103
	GMEI ⁵				
2012-2013	GMPE ⁶	5	10	297	94
	GMEI ⁵				
2013-2014	GMPE ⁶	6	11	456	381
	GMEI ⁵				

Nota: ¹Diplomatura Magisterio en Educación Infantil; ²Diplomatura Magisterio en Educación Primaria; ³Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación; ⁴Diplomatura en Magisterio en Educación Especial; ⁵Grado de Magisterio en Educación Infantil; ⁶Grado de Magisterio en Educación Primaria.

3.2.2. De la implementación a la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid

La institucionalización se entiende como el reto que emerge de la implantación del ApS como innovación docente. La esencia de la institucionalización se relaciona con el cómo

hacer una propuesta sostenible para la organización impulsora, para las entidades colaboradoras y para todos los agentes implicados (De la Cerda, Martín y Puig, 2010).

Barbara Holland (1997) indica que para conocer el nivel de institucionalización del ApS, cada institución debe valorar y reflexionar acerca del rol de esta metodología para comprender sus prioridades académicas, incluyendo el papel del ApS como parte de la misión institucional y para establecer objetivos claros hacia un nivel de compromiso que coincida con esas prioridades.

En el año 2014 el programa de ApS de la UAM (ApS-UAM en adelante) cumplió 6 años desde la primera experiencia piloto. En ese momento las coordinadoras del equipo plantearon como reto la evaluación de la institucionalización del programa.

El proceso de evaluación de la institucionalización se realizó a partir de las matrices de evaluación de Holland (1997) y de Furco (2010). Las dimensiones que se evaluaron son las siguientes: [1] Filosofía y misión de ApS, [2] Apoyo y participación de los docentes en el ApS, [3] Apoyo y participación del estudiantes en ApS, [4] Participación y alianzas con la comunidad y [5] Apoyo institucional para el ApS.

Los resultados de la evaluación de la institucionalización del programa de ApS-UAM señalan que (Ramírez et al., 2014) el proceso de implementación del programa de ApS-UAM fue *bottom-up*, ya que surge de la iniciativa particular de los docentes, y se ubica en la etapa de “creación de masa crítica”. En la dimensión Filosofía y Misión de ApS-UAM, el programa cuenta con una definición propia de ApS que está alineada con la misión institucional de la Facultad. Además, se ha planteado un plan estratégico anual que tiene como reto difundir la metodología de ApS al resto de facultades de la universidad.

El apoyo y participación de los docentes en el ApS se caracteriza por la creciente colaboración y la formación continua. El equipo de docentes de ApS-UAM cada curso académico evalúa los materiales y actividades virtualizadas en Moodle, mejorándolos y adaptándolos para cada asignatura en la que se utiliza la metodología. Sin embargo, no existe un programa de incentivos y reconocimiento formal para los docentes que aplican el ApS en sus asignaturas.

El apoyo y participación de los estudiantes en el programa de ApS es alto y ha aumentado entre el año 2008 y el 2014. Los estudiantes han demostrado iniciativa y liderazgo al diseñar

sus propios proyectos de ApS. Con respecto a los incentivos y reconocimiento del trabajo de los estudiantes, el equipo de docentes del programa de ApS-UAM otorga el 20% de la calificación final de cada materia a los estudiantes que han participado de manera voluntaria en proyectos de ApS.

La participación y alianzas con la comunidad se han fomentado a través de la construcción de redes con instituciones de distintos sectores, como el educativo, empresarial y sanitario. Durante el curso académico 2013-2014 se inició un proceso de consolidación de relaciones con 30 entidades de la comunidad en las que los estudiantes realizan las actividades de ApS.

El programa de ApS-UAM, con el apoyo del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y del Vicerrectorado de Cooperación y Extensión Universitaria, ha desarrollado talleres de formación, investigación y aplicación del ApS en la universidad, lo que ha provocado que el equipo rectoral y algunos cargos directivos conozcan la metodología.

En relación a las investigaciones realizadas dentro del programa de ApS-UAM, se ha creado una base de datos en la plataforma Moodle que contiene las experiencias de ApS de los estudiantes desde el curso académico 2012-2013. La base de datos de ApS en Moodle ha permitido que el equipo realice investigaciones cuyos resultados se han publicado en revistas de impacto. Además, se han realizado Trabajos de Fin de Máster en el Máster Universitario de Calidad y Mejora de la Educación, y en el Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación.

3.2.3. La innovación docente e investigación del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid

El ApS en la UAM tiene como líneas principales de innovación e investigación: [1] El ApS como innovación en la Educación Superior, [2] Ética en los programas de ApS, [3] ApS y justicia social, [4] ApS y sostenibilidad, [5] ApS y propósito de vida.

1. **EL ApS COMO INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:** en esta línea se han desarrollado tres proyectos de innovación docente que han aportado datos relevantes para el resto de las líneas de investigación. Los proyectos de innovación están directamente relacionados con el uso de las TIC en la formación docente. Por esta razón se implementó un curso de ApS en Moodle asociado a Twitter que cumple las funciones de comunidad virtual y

base de datos. También se ha diseñado un MOOC de ApS con el fin de dar formación gratuita a docentes, maestros y estudiantes.

El equipo lidera el proyecto europeo *Europe Engage-Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe* (2015) que tiene como objetivo promover el ApS como un enfoque pedagógico innovador que integra y desarrolla la participación ciudadana en la educación superior europea.

Además, el equipo de ApS de la UAM participa, junto con la Universidad de Barcelona, la Universidad del País Vasco, la Universidad de Mondragón y la Universidad de Deusto, en el “Estudio Diagnóstico Comprensivo sobre Proyectos de Aprendizaje y Servicio: Elaboración de una Guía de Buenas Prácticas”, dirigido por Pilar Folgueiras (2014). El proyecto pretende recoger información de los estudiantes y los profesores sobre su participación en actividades de ApS, el servicio realizado y las competencias adquiridas.

2. **ÉTICA EN LOS PROGRAMAS DE ApS:** En este campo, el equipo de ApS-UAM ha realizado dos estudios teóricos que indagan en la relación de la ética y el ApS, ofreciendo directrices para la mejora de las competencias profesionales y del servicio realizado y para proteger la integridad y los derechos de los estudiantes de profesorado y de los beneficiarios (p.e. Opazo et al., 2014, 2015).
3. **ApS Y JUSTICIA SOCIAL:** esta línea de investigación, que es la raíz del programa de ApS-UAM, se centra en estudiar y difundir el uso del ApS como potente herramienta de aprendizaje experiencial, y en contribuir al desarrollo de competencias para la justicia social (p.e. Aramburuzabala et al., 2013 y Aramburuzabala y García-Peinado, 2012).
4. **ApS Y SOSTENIBILIDAD:** Con este enfoque se pretende demostrar que el ApS es una metodología idónea para educar sobre, para y desde la sostenibilidad, ya que cumple con los principios de sostenibilidad en el entorno universitario (p.e. Aramburuzabala et al., 2015b).
5. **ApS Y PRÓPOSITO DE VIDA:** el objetivo de este ámbito es estudiar la influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo del propósito de vida de los jóvenes universitarios a nivel mundial (p.e. Aramburuzabala et al., 2015a); Moran y Mariano, 2014). El concepto “propósito de vida” se entiende como una intención estable de lograr algo que es significativo a nivel personal y una contribución para el mundo (Damon et al., 2003).

3.2.4. Desafíos del programa de aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid

A lo largo de los siete años de implementación del ApS en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM se ha generado un fuerte núcleo (masa crítica) entre los docentes, los estudiantes y los socios comunitarios que se han comprometido con la aplicación, investigación, formación, asesoramiento y divulgación de la metodología de ApS.

No obstante, a pesar de los logros obtenidos hasta la actualidad, el programa de ApS se plantea nuevos desafíos para la consolidación de la institucionalización del ApS en la UAM: [1] difusión del impacto y beneficios de la metodología de ApS en la formación de profesionales en los Departamentos de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación y en el resto de Facultades de la UAM, [2] obtener reconocimiento de créditos para los estudiantes que participen en actividades de ApS, [3] mejorar el seguimiento de las experiencias de ApS y [4] proponer el diseño de una estrategia de institucionalización del ApS a nivel central, de manera que desde el rectorado se cree una unidad coordinadora y se asignen fondos para el desarrollo del ApS en la UAM.

II PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta la metodología seleccionada para la investigación cualitativa que se ha realizado. El proceso metodológico elegido responde a la necesidad de comprender la singularidad de las experiencias personales y las representaciones de las posibilidades que plantea la práctica del ApS.

En los capítulos anteriores se ha destacado la importancia que el ApS puede tener para la formación de futuros docentes, lo cual implica la importancia de desarrollar buenas prácticas que permitan promover un uso eficaz de la metodología en las facultades de educación.

El desarrollo de la metodología ApS en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM se ha caracterizado por ser vigoroso y sostenido, lo que convierte a esta metodología en un objeto de estudio interesante para conocer y comprender este fenómeno, se requiere partir de una postura comprensiva.

Robert E. Stake (1994) plantea que las condiciones previas marcan el modelo de investigación seleccionado. En este caso, se realiza por dos razones fundamentales:

1. Para estudiarlo en sí mismo, de manera intrínseca.
2. Para someter a prueba una teoría, de manera instrumental.

Este estudio asume la importancia de construir conocimiento empírico a partir de representaciones colectivas del fenómeno experimentado por los actores (p.e. estudiantes, profesores, socios comunitarios, directivos). Se pretende investigar las características, generalidades y posibles diferencias del fenómeno del ApS, y comprender el desarrollo de la metodología y las características que intervienen en la configuración final de esta herramienta de enseñanza en la UAM.

4.1. Problema de investigación

El ApS está creciendo y evolucionando de manera vertiginosa en las universidades españolas. La literatura científica presentada en el marco teórico confirma este hecho y apremia a conocer evidencia empírica acerca de sus prácticas, configuraciones y resultados (Eyler y Giles, 1999).

La metodología ha pasado de ser un fenómeno emergente a una práctica con características distintivas que puede convertirse en un catalizador de las intenciones de mejora educativa y de transformación social que preocupan a estudiantes, profesores universitarios y socios comunitarios (Rocheleau, 2004).

Las investigaciones cualitativas de las últimas dos décadas han aportado información crucial sobre lo anterior, y lo que el ApS representa para los diferentes actores implicados (Shumer, 1997). De esta manera se genera una interesante área de investigación.

Todo proceso de investigación se inicia en torno a un área problemática, de la que se extraerá el problema de investigación (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). Las preguntas generadas son el paso más importante del trabajo de investigación (Yin, 2014) y permiten al investigador realizar un plan de exploración (entendimiento emergente) que resulte apropiado para entender el significado de las experiencias, desde el punto de vista individual de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por ello, desde la naturaleza descriptiva y comprensiva del estudio han emergido las siguientes preguntas de investigación que orientan esta tesis doctoral:

¿Cuáles son las características generales de las experiencias de ApS desarrolladas por 456 estudiantes de la UAM?

¿Cuáles son las representaciones personales de los estudiantes de la UAM respecto a sus experiencias de ApS en la comunidad?

¿Cuáles son las opiniones acerca del ApS entre los docentes universitarios que impulsan estas acciones?

¿Cuáles son las representaciones personales de los socios comunitarios respecto a las experiencias de ApS desarrolladas en sus organizaciones?

¿Cuáles son las opiniones de los directivos universitarios respecto a las experiencias de ApS que se desarrollan en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación?

Desde estas preguntas específicas se responderá a la pregunta principal, que guía el presente estudio:

¿Cuáles son las representaciones del ApS en la formación del profesorado?

Ante esta problemática, se plantean el objetivo general y los objetivos específicos que se presentan en el siguiente apartado.

4.2. Objetivos de investigación

El objetivo es el referente fundamental que ha de servir como guía obligada y continua de las decisiones sobre los contenidos, la metodología, las técnicas, el análisis de los resultados y la redacción del informe (Pons, 1993).

En esta tesis se plantean los siguientes objetivos:

4.2.1. Objetivo general

O1. Comprender el desarrollo del Aprendizaje-Servicio (ApS) en el Grado de Magisterio en Educación Infantil y en el Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España

4.2.2. Objetivos específicos

Para cumplir con lo propuesto, se plantean 5 objetivos específicos:

O.1.1. Describir las características de las experiencias de ApS desarrollados por estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria de la UAM.

O.1.2. Conocer las representaciones de los estudiantes de la UAM que participan en proyectos de ApS.

O.1.3. Conocer las opiniones del profesorado universitario de la UAM respecto a la experiencia de ApS.

O.1.4. Conocer las percepciones de los socios comunitarios respecto a las experiencias de ApS realizadas en sus entidades.

O.1.5. Conocer las valoraciones de directivos respecto a las experiencias de ApS realizadas en la UAM.

4.3. Metodología de la investigación

Para realizar la investigación propuesta se ha optado de forma explícita por el desarrollo de una metodología cualitativa como el principal paradigma de investigación. La investigación cualitativa se centra en el estudio del significado y representaciones atribuidas a un problema compartido por individuos y/o grupos (Creswell, 2007).

Para la elección de la metodología se ha tenido en cuenta la coincidencia de las características de nuestro trabajo con las descritas por Guba y Lincoln (1982):

1. El principal objetivo es la comprensión de los fenómenos educativos.
2. El investigador o investigadora y objeto de investigación están interrelacionados.
3. La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.
4. Los valores están implícitos en la investigación.

Robert Stake (1995) indica que la investigación cualitativa ostenta como características, que es integral/holística, empírica, interpretativa y empática:

1. Es integral/holística porque resiste el reduccionismo e intenta no ser comparativa, para buscar comprender su objeto y en qué se diferencia de los demás.
2. Es empírica porque es naturalista y se orienta al campo. Se pretende profundizar en cosas que son observables y en la información recibida de los participantes.
3. Es interpretativa pues los investigadores se basan en la intuición, y la interacción investigador-sujeto es una parte de la investigación.
4. Es empática porque su diseño es emergente y sensible, y se centra de manera progresiva.

Bogdan y Biklen (2007) indican que la investigación cualitativa es un fenómeno de larga data en la investigación social. Durante más de 200 años el modelo se ha utilizado en la investigación en Europa y Estados Unidos. María Paz Sandín (2003) plantea que en España la investigación cualitativa en educación se ha usado de manera general como modelo para los estudios sobre [1] el pensamiento del conocimiento profesional (p.e. paradigma de

pensamientos del profesor) y [2] el pensamiento del alumnado (p.e. preconcepciones, concepciones alternativas, concepciones espontáneas). Respecto al ApS y la investigación cualitativa, existió un movimiento pionero que intentó reflexionar los orígenes, sus prácticas y estrategias de enseñanza, y sobre el futuro de la metodología (Honnet y Poulsen, 1989; Stanton, Giles y Cruz, 1999).

Creswell (2007) indica que los investigadores que deciden realizar un estudio usando un marco cualitativo traen sus propias visiones del mundo, paradigmas y conjuntos de creencias en el proyecto de investigación, por lo que formarán parte de la conducta y redacción de la propia investigación.

Según Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa produce datos descriptivos, utiliza las propias palabras habladas o escritas de los individuos y se realiza en los escenarios naturales y el marco de referencia de los informantes. Berg (2007) plantea que la naturaleza cualitativa de los datos es la esencia de personas, objetos y situaciones.

Estos datos, que tienen forma de palabra, se extraen de la observación, las entrevistas o los documentos. Miles y Huberman (1994) señalan que la recopilación de los datos cualitativos se lleva en las proximidades del entorno. Esto permite el desarrollo de la confianza con los informantes y comunicar los verdaderos significados de las experiencias de los participantes.

De acuerdo a Patton (2002), las representaciones de las experiencias de los informantes en la investigación cualitativa pretenden transportar al lector al entorno y a las experiencias. Por ello, las representaciones en base a citas y descripción pura describirán lo que ocurrió y cómo se experimenta el fenómeno.

La metodología cualitativa nos permitirá describir las formas particulares en las que diversos informantes comprenden un fenómeno académico (ApS) en una realidad concreta (Formación del Profesorado en la UAM). Para ello, se entrará en contacto directo con los informantes, siguiendo los principios éticos de la práctica educativa, negociados con cada uno de los participantes de esta investigación.

4.4. Diseño del estudio

La investigación del ApS debe ser construida sobre una sólida base teórica, en los valores de la discusión y la preocupación por el contexto (Ziegert y McGoldrick, 2004). En consideración a esta premisa y a los objetivos de investigación planteados, se ha optado por un diseño de estudio de casos (p.e. Stake, 1994, 1995, 2000; Yin, 2014) que facilita al investigador la recopilación de datos que le permitirán construir un sólido conocimiento práctico de un tema específico.

Robert E. Stake (2000) indica que los estudios de casos son un método adecuado para la investigación cuando están en armonía epistemológica con la experiencia previa del investigador. Esto ha de facilitar la comprensión de los fenómenos en cuestión mediante la visión en profundidad de uno o varios casos durante un período de tiempo definido, para lograr comprender aspectos de la conducta social y los factores que influyen en la situación (Hitchcock y Hughes, 1995).

Según Cronbach (1975), la estrategia de indagación del estudio de casos se caracteriza por tratar de interpretar el fenómeno en el contexto en el que tiene lugar para enfocarse en descripciones y explicaciones holísticas. En este proceso el investigador describe, analiza e interpreta una entidad en términos cualitativos, complejos y completos (Wilson, 1979).

Xavier Coller (2005) indica que existen diferentes tipos de casos y diversas formas de presentar el caso analizado, y que “no hay una clasificación definitiva consensuada. Las aportaciones de autores diferentes son limitadas y parciales” (p. 31).

Para esta investigación se elige el estudio de casos instrumental (Stake, 2012; Yin, 2014), que pretende obtener una mayor comprensión sobre la temática en cuestión (p.e. ApS). La comprensión colectiva del fenómeno a estudiar se extiende de manera múltiple entre varios informantes que han realizado, impulsado y/o recibido experiencias de servicio.

Por ello, la estrategia de investigación se basa en la comprensión de los métodos con la lógica de incorporación en el diseño, las aproximaciones específicas para la recolección de datos y de su análisis (Yin, 2014). Para esta investigación el estudio de casos instrumental es una manera de investigar y organizar datos sociales, sin perder el carácter unitario del fenómeno educativo que se está estudiando.

4.5. Población, muestra y muestreo

La población objeto de este estudio son [1] los estudiantes que realizaron experiencias de ApS, [2] las profesoras que impulsaron experiencias en sus asignaturas, [3] las entidades receptoras (socios comunitarios) y [4] los directivos universitarios que dirigen unidades en las que se utiliza el ApS como estrategia pedagógica.

Para seleccionar la muestra inicial y definir nuestras unidades de análisis que son objeto del estudio, se aplicaron los siguientes criterios:

- Se analizaron experiencias de estudiantes disponibles en el portal Moodle ApS-UAM. Se identificaron los casos potenciales y se envió una invitación para participar en el estudio (N=456).
- Se revisaron las guías docentes de las asignaturas implicadas y se invitó a los profesores identificados para participar en el estudio (N=11).
- Se analizaron los tipos de experiencias desarrolladas en diversas entidades participantes y se les invitó para tomar parte en la investigación (N=456).
- Se contacta con directivos universitarios que gestionan unidades académicas que impulsan experiencias de ApS (N=3).

El estudio asume que se debe determinar de manera inicial el tipo de experiencias realizadas, pero fundamentalmente se ha de oír el relato de los protagonistas (estudiantes, profesores, socios comunitarios y directivos) y observar lo que para ellos es importante del ApS, para que, a través de entrevistas, convertirlo en discurso y objeto de análisis. La selección de los participantes, desde la perspectiva de Patton (2002) se dirige a una visión sobre el fenómeno, no a la generalización empírica de una muestra a una población.

El reclutamiento del estudio se lleva a cabo vía email, telefónica y mediante la red social oficial del programa ApS-UAM, la cuenta de twitter @apsuam (ver figura 14).

Realizadas las invitaciones, se logró reclutar a un total de 29 informantes, que conformaron la muestra del estudio de caso (tabla 5, figura 15). Entre los datos a considerar en el reclutamiento, se destacan las siguientes:

De las 456 experiencias realizadas, se obtuvo respuesta afirmativa de 8 estudiantes y 8 entidades comunitarias para participar en las entrevistas, lo que equivale al

1,75% de participación de las unidades de análisis de estudiantes y socios comunitarios.

De los 11 profesores participantes se obtuvo respuesta afirmativa de 9 docentes, lo que equivale al 81,81% de participación por unidad de análisis docente.

De los 3 directivos convocados, se obtuvo respuesta afirmativa de 2 informantes, lo que equivale a un 66,66% de participación.

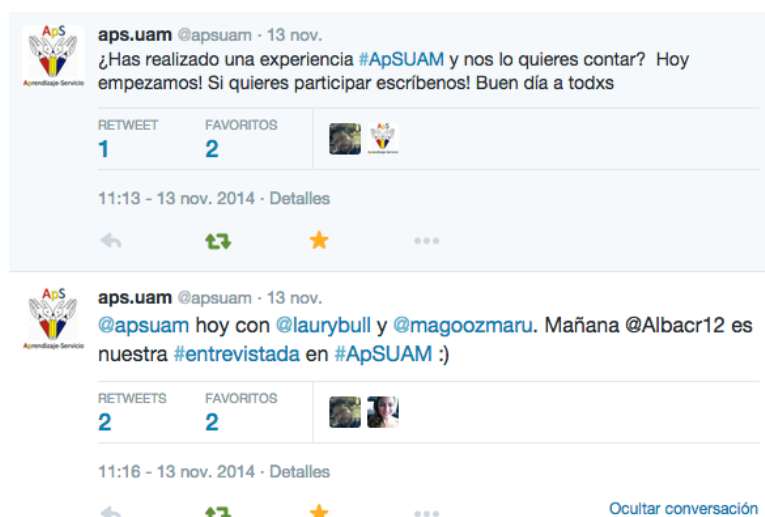


Figura 14. Reclutamiento vía redes sociales.

Tabla 5.
Informantes participantes

Informante	Total informantes
Estudiantes	8
Profesores	9
Socios Comunitarios	10
Directivos	2
Total	29

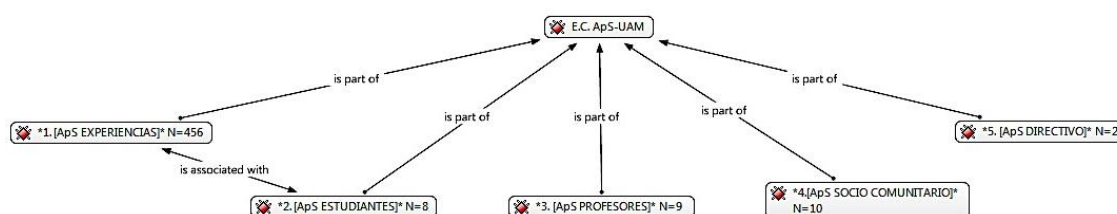


Figura 15. Muestra estudio de caso.

Puesto que todo muestreo se realiza con un propósito en mente (Lincoln y Guba, 1982), nuestro caso utiliza un muestreo no probabilístico que permite no depender de la probabilidad, sino de las características de la investigación (Hernández et al., 2010).

4.6. Categorías de análisis

Como punto de partida, la revisión documental realizada para la elaboración del marco teórico permitió identificar las categorías predeterminadas a analizar en esta investigación. Asumiendo que el ApS es un concepto que cuenta con una definición teórica compartida, su propuesta toma vida mediante la operacionalización y la vivencia de servicio, lo que provoca el desarrollo de epistemologías personales frente al fenómeno experiencial.

Se ha procurado establecer un proceso de operacionalización (Coller, 2000) a partir de los conceptos provenientes de la teoría, convirtiéndolos en operativos para identificar y determinar lo que representan para los informantes.

Las categorías de análisis propuestas para esta investigación se han generado a partir de dos fuentes principales :

- Desde la teoría acumulada en torno al ApS y el modelo teórico que configura esta investigación (*Top-down*).
- Desde los propios datos existentes (*Bottom-up*).

Las categorías responden a los objetivos de investigación planteados y se han adaptado en función de las características de las unidades de análisis. En el caso del estudio de las experiencias de ApS realizadas y las unidades de análisis de experiencias de ApS estudiantes, profesores, socios comunitarios y directivos (ver tablas 6, 7, ,8, 9 y 10), ha requerido generar sistemas de categorías para cada unidad de análisis.

Tabla 6.

Unidad de Análisis experiencias de aprendizaje-servicio. Categorías y códigos.

¹ NMc	Categoría	² NMs	Códigos
[1]TTT	Titulación: Titulación asociada a la experiencia de ApS	[1.1.]GMEP [1.1.]GMEI	Grado en Magisterio en Educación Primaria. Grado en Magisterio en Educación Infantil.
[2]CUR	Curso Académico en el cual se realiza la experiencia	[2.1.] 1C [2.2.] 2C [2.3.] 3C	1er curso. 2º curso. 3er curso.
[3]ASIG	Asignatura Asociada: Asignatura asociada a la experiencia de ApS	[3.1.]PRI-1. EPICD [3.2.]PRI-2. OE [3.3.] PRI-3. IIEV [3.4.] INF 1. EVIC [3.5.] INF 1. FTEI [3.6.] INF-2. OCA	Educación para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática. Organización Escolar. Innovación, Investigación y Evaluación. Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía. Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil. Organización del Centro y del Aula.
[4]GRUP	Grupo: grupo de alumnos según asignatura	[4.1.]GP OE 212 [4.2.]GP OE 222 [4.3.]GP OE 262 [4.4.]GP OE 202 [4.5.]GP EPICD 172 [4.6.]GP IIEV 362 [4.7.]GP IIEV 312 [4.8.]GI OCA 201 [4.9.]GI OCA 211 [4.10.]GI OCA 271 [4.11.]GI OCA 261 [4.12.]GI FTEI 161 [4.13.]GI FTEI 171	Grupo 212 Organización Escolar. Grupo 222 Organización Escolar. Grupo 262 Organización Escolar. Grupo 202 Organización Escolar. Grupo 172 Educación para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática. Grupo 362 Innovación, Investigación y Evaluación. Grupo 312 Innovación, Investigación y Evaluación. Grupo 201 Organización del Centro y del Aula. Grupo 211 Organización del Centro y del Aula. Grupo 271 Organización del Centro y del Aula. Grupo 261 Organización del Centro y del Aula. Grupo 161 Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil. Grupo 171 Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil.

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.1.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría.

Tabla 6. (Continuación 1)

Unidad de Análisis experiencias de aprendizaje-servicio. Categorías y códigos.

¹ NMc	Categoría	² NMs	Códigos
[4]GRUP	Grupo: grupo de alumnos según asignatura	[4.14]GI EVIC 171	Grupo 171 Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía.
		[4.15]GI EVIC 111	Grupo 111 Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía.
[5]S	Alumnos Participantes: Sexo del estudiante UAM	[5.1]M	Mujer.
		[5.2]H	Hombre.
[6]MODX	Modalidad: tipo de modalidad en la que se desarrolla la experiencia ApS-UAM	[6.1.] MODef	Educación Formal: Ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación.
		[6.2.] MODenf	Educación No Formal: No es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte).
		[6.3.] MODEinf	Educación Informal: Actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación.
[7]TipE	Tipo de Entidad Receptora de las Actividades de ApS: Naturaleza de la institución en la que se desarrolla la experiencia de ApS-UAM	[7.1.]CEI	Centro Educación Infantil.
		[7.2.]CEP	Centro Educación Primaria.
		[7.3.]IES	Instituto de Educación Secundaria.
		[7.4.]CEIP	Centro Educación Infantil y Primaria.
		[7.5.]CEIPSB.	Centro de Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato.
		[7.6.]CF	Centro de Formación.
		[7.7.]CEE	Centro de Educación Especial.
		[7.8.]AH	Aula Hospitalaria.
		[7.9.]CRA	Centro Rural Asociado.
		[7.10.]U	Universidad.
		[7.11.]ASOC	Asociación.
		[7.12.]ONG	Organización No Gubernamental.

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.1.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría.

Tabla 6. (Continuación 2)

Unidad de Análisis experiencias de aprendizaje-servicio. Categorías y códigos.

¹ NMc	Categoría	² NMs	Códigos
[7]TipE	Tipo de Entidad Receptora de las Actividades de ApS: Naturaleza de la institución en la que se desarrolla la experiencia de ApS-UAM	[7.13.]OG	Organización Gubernamental.
		[7.14.]RN	Residencia de Niños.
		[7.15.]RA	Residencia de Ancianos.
		[7.16.]F	Fundación.
		[7.17.]GS	Grupo de Scout.
[8]TEX	Tipo de Experiencia: Tipología de experiencia ApS realizada	[8.1.]EF.RAC	Refuerzo Académico (Currículum).
		[8.2.]EF.ADG	Apoyo Docente/Gestión.
		[8.3.]EF.AEX	Actividad Extraescolar.
		[8.4.]EF.ARC	Actividad de Resolución de Conflictos.
		[8.5.]EF.RA.NEE	Refuerzo Académico (NEE).
		[8.6.]EF.AL	Animación a la Lectura.
		[8.7.]EF.MA	Medio Ambiente.
		[8.8.]EF. RV	Refuerzo de Valores.
		[8.9.]EF.DN	Derechos del niño.
		[8.10.]EI.RE	Refuerzo Académico (Currículum).
		[8.11.]EI.AMD	Apoyo Multidimensional (Social y Académico).
		[8.12.]EI.ACI	Apoyo en Cursos de Idiomas.
		[8.13.]EI.ML	Mediación Laboral.
		[8.14.]ENF.AOTL	Actividades de Ocio y Tiempo Libre.
		[8.15.]ENF.AMD	Apoyo Multidimensional (Social, Académico).
		[8.16.]ENF.PVR	Promoción de Valores Religiosos.
		[8.17.]ENF.PVC	Promoción de Valores Ciudadanos.
		[8.18.]ENF.PPS	Promoción de Productos Sustentables.
		[8.19.]ENF.PCA	Promoción de la Cultura y el Arte.

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.1.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría.

Tabla 6. (Continuación 3)

Unidad de Análisis experiencias de aprendizaje-servicio. Categorías y códigos.

¹ NMc	Categoría	² NMs	Códigos
[8]TEX	Tipo de Experiencia: Tipología de experiencia ApS realizada	[8.1.]JEF.RAC	Refuerzo Académico (Currículum).
		[8.2.]JEF.ADG	Apoyo Docente/Gestión.
		[8.3.]JEF.AEX	Actividad Extraescolar.
		[8.4.]JEF.ARC	Actividad de Resolución de Conflictos.
		[8.5.]JEF.RA.NEE	Refuerzo Académico (NEE).
		[8.6.]JEF.AL	Animación a la Lectura.
		[8.7.]JEF.MA	Medio Ambiente.
		[8.8.]JEF. RV	Refuerzo de Valores.
		[8.9.]JEF.DN	Derechos del niño.
		[8.10.]EI.RE	Refuerzo Académico (Currículum).
		[8.11.]EI.AMD	Apoyo Multidimensional (Social y Académico).
		[8.12.]EI.ACI	Apoyo en Cursos de Idiomas.
		[8.13.]EI.ML	Mediación Laboral.
		[8.14.]ENF.AOTL	Actividades de Ocio y Tiempo Libre.
		[8.15.]ENF.AMD	Apoyo Multidimensional (Social, Académico).
		[8.16.]ENF.PVR	Promoción de Valores Religiosos.
		[8.17.]ENF.PVC	Promoción de Valores Ciudadanos.
		[8.18.]ENF.PPS	Promoción de Productos Sustentables.
		[8.19.]ENF.PCA	Promoción de la Cultura y el Arte.
[9]CP	Localización Territorial de las Experiencias de las Experiencias de ApS: Ubicación geográfica de las experiencias de ApS-UAM por código postal	Código Abierto	Código Abierto (Código Postal).

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.1.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 7.

Unidad de análisis estudiantes. Categorías y subcategorías de estudiantes

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
1. [E.ABIO]	Antecedentes Biográficos	1.1. [E.ABIOg]	Sexo del Informante.
	Antecedentes Personales del Informante	1.1.1. [E.ABIOg-m]	Mujer.
		1.1.2. [E.ABIOg-h]	Hombre.
		1.2. [E.ABIOed]	Edad Cronológica.
		1.3. [E.ABIOtit]	Titulación Cursada: Titulación cursada por el /la informante.
		1.4. [E.ABIOcuract]	Curso actual en UAM (Número).
		1.5. [E.ABIOañosuam]	Años en la UAM.
		1.6. [E.ABIOlocproc]	Localidad de Procedencia.
		1.7. [E.ABIOfam]	Procedencia Familiar.
		1.7.1. [E.ABIOnac]	Nacional.
		1.7.2. [E.ABIOext]	Extranjera.
		1.8. [E.ABIOtipcentr]	Tipo de Centro de Estudios Secundario.
		1.8.1. [E.ABIOtipcentrPub]	Público (Nombre, Localidad).
		1.8.2. [E.ABIOtipcentrCon]	Concertado (Nombre, Localidad).
		1.8.3. [E.ABIOtipcentrPri]	Privado (Nombre, Localidad).
		1.9. [E.ABIOpartciud]	Experiencia Previa Participación Ciudadana: Tipos de actividades de participación cívica y/o solidarias desarrolladas previamente.
2. [E.CONAPS]	Conceptualización del ApS	2.1. [E.CONAPSoc]	Código Abierto.
3. [E.EXAPS]	Experiencia en ApS:	3.1. [E.EXAPSmotiv]	Motivación para la Participación: Motivación personal que impulsa la participación en la experiencia de ApS.
	Elementos representativos de la experiencia de ApS		
	desarrollada por el estudiante	3.2. [E.EXAPSdimser]	Dimensión del Servicio: Dimensión de servicio abordada en la experiencia de ApS (p.e. Apoyo escolar, personas en situación de desventaja).
		3.2.1. [E.EXAPSdimser-oc]	----

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.2.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 7. (Continuación 1)

Unidad de análisis estudiantes. Categorías y subcategorías de estudiantes

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
3. [E.EXAPS]	Experiencia en ApS: Elementos representativos de la experiencia de ApS desarrollada por el estudiante	3.3. [E.EXAPSselecc_activ]	Selección de la Actividad: Elección basada en [1] el listado de entidades UAM o por [2] por iniciativa personal
		3.3.1.[E.EXAPSselec_activ_listUAM]	Listado UAM.
		3.3.2. [E.EXAPSselecc_activECP]	Elección por Cuenta Propia.
		3.4. [E.EXAPSnec]	Detección de Necesidades: Estrategias de detección y diagnóstico de las necesidades de la comunidad en el diseño de proyecto de ApS.
		3.5. [E.EXAPScono_comu]	Conocimiento de la Comunidad: Conocimiento de la historia de la comunidad donde se realiza el proyecto de ApS.
		3.6. [E.EXAPServ_serv_sign]	Servicio Significativo: Aspectos relevantes de la experiencia ApS realizada.
		3.7. [E.EXAPSdiv]	Diversidad: Comprensión de la diversidad a través de la experiencia del ApS.
		3.8. [E.EXAPSsost_serv_aps]	Vínculo estudiantil con la comunidad posterior al ApS: Vínculo establecido y/o sostenibilidad posterior del ApS con la comunidad.
		3.9. [E.EXAPSseg_prog]	Seguimiento del Progreso: Medidas de seguimiento y evaluación personal y externa durante la experiencia de ApS.
		3.10. [E.EXAPSDur_inten]	Duración e Intensidad: Tiempo de duración (extensión temporal) e intensidad (horas) de la experiencia de ApS.
		3.11. [E.EXAPSreflex]	Reflexión: Actividades de reflexión desarrolladas durante la experiencia.

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.2.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 7. (Continuación 2)

Unidad de análisis estudiantes. Categorías y subcategorías de estudiantes

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
4. [E.CON_CURR]	Conexión con el Currículo: Elementos explícitos de conexión entre el ApS y el currículum académico.	4.1. [E.CON_CURRlogro_acad] 4.2. [E.CON_CURRrecon_aca_of] 4.3. [E.CON_CURRrecon_aca_des]	Relación con el Currículum y el Rendimiento Académico: Relevancia de la experiencia de ApS respecto a la comprensión y aplicación de los contenidos del currículum. Reconocimiento Académico Ofrecido: Incentivo propuesto en clase para la realización del ApS. Reconocimiento Académico Deseado: Propuesta del estudiante sobre incentivos.
5. [E.IMPFORDOC]	Impacto en la Formación Docente: Impacto percibido por el estudiante del ApS en su formación docente.	5.1. [E.IMPFORDOCoc]	----
6. [E.OBSAPS]	Obstáculos para el ApS: Obstáculos y/o problemas percibidos durante las actividades de ApS, que requieren atención en el futuro.	6.1. [E.OBSAPSpers] 6.1.1. [E.CATAB] 6.2. [E.OBSAPSinst] 6.2.1. [E.CATAB] 6.3. [E.OBSAPSsoc] 6.3.1. [E.CATAB]	Personales: Miedo, frustraciones, etc. ---- Universitarios: Universidad, docentes, etc. ---- Socio Comunitario: Burocracia, etc. ----
7. [E.VOCSEr]	Vocación de Servicio: Planes para futuras actividades solidarias en la comunidad.	7.1. [E.VOCSErOc]	----

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.2.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 7. (Continuación 3)

Unidad de análisis estudiantes. Categorías y subcategorías de estudiantes

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
8. [E.EMPAPS]	Empleabilidad: Posibilidades de mejora de las oportunidades de empleo gracias a la experiencia de ApS.	8.1. [E.EMPAPSoc]	----
9. [E.CNPAPS]	Cambios a Nivel Personal: Cambios personales percibidos por el/la estudiantes.	9.1. [E.CNPAPSoc] 9.2. [E.CATAB] 9.3. [E.CATAB]	Cambios Percibidos. Categoría Abierta - Despertar pensamiento crítico /participación ciudadana.
10. [E.RECAPS]	Recomendación para Participar en ApS: Recomendación potencial para que otros estudiantes participen en actividades de ApS.	10.1. [E.RECAPSoc]	----

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.2.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 8.

Unidad de análisis profesores. Categorías y subcategorías

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
1. [P.ABIO]	Antecedentes Biográficos: Antecedentes Personales del Informante	1.1. [P.ABIOg] 1.1.1. [P.ABIOg-m] 1.1.2. [P.ABIOg-h] 1.2. [P.ABIOed] 1.3. [P.ABIOtit] 1.4. [P.ABIOcar] 1.5. [P.ABIOant_uam]	Sexo del Informante Mujer Hombre Edad Cronológica Titulación Cursada: Titulación cursada por el informante Categoría Académica Antigüedad en la UAM
2. [P.CONAPS]	Conceptualización del Aprendizaje-Servicio	2.1. [P.CONAPSoc]	---
3. [P.EXAPS]	Experiencia del ApS: Elementos representativos de la experiencia de ApS desarrollada por el docente.	3.1. [P.EXAPSmotiv] 3.1.1. [P.EXAPSmotiv_doc] 3.1.2. [P.EXAPSmotiv_estud] 3.2. [P.EXAPSser] 3.3. [P.EXAPSnec] 3.4. [P.EXAPSServ_sig]	Motivación para la Participación: Motivación personal que impulsa la participación en la experiencia de ApS. Motivación para la Participación Docente: Motivación docente para participar en la experiencia de ApS. Motivación para la Participación Estudiantil: Motivación de los estudiantes para participar en la experiencia de ApS Servicio: Tipos de experiencias de ApS coordinadas por el profesor. Detección de Necesidades Comunitarias: Influencia de las necesidades de la comunidad en el diseño del proyecto de ApS. Servicio Significativo: Aspectos relevantes del ApS realizado por los estudiantes.

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.3.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 8. (Continuación 1)

Unidad de análisis profesores. Categorías y subcategorías

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
3. [P.EXAPS]	Experiencia del ApS: Elementos representativos de la experiencia de ApS desarrollada por el docente.	3.5. [P.EXAPSdiv]	Diversidad: Habilidades relacionadas con la atención a la diversidad, desarrolladas a través de la experiencia de ApS.
		3.6. [P.EXAPSsost_serv]	Vínculo Estudiantil con la Comunidad Posterior al ApS: Vínculo establecido y/o sostenibilidad con la comunidad, con posterioridad al ApS.
		3.7. [P.EXAPSseg_serv]	Seguimiento del Progreso: Medidas de seguimiento y evaluación de los avances durante la experiencia de ApS.
		3.8. [P.EXAPSref]Reflexión:	Actividades de reflexión desarrolladas durante la experiencia.
4. [P.CON_CURR]	Conexión con el Currículo: Elementos explícitos de conexión entre el ApS y el currículum académico.	4.1. [P.CON_CURRlog_acad]	Relación con el Currículum y el Rendimiento Académico: Relevancia de la experiencia de ApS respecto a la comprensión y aplicación de los contenidos del currículum.
		4.2. [P.CON_CURRrec_aca_of]	Reconocimiento Académico Ofrecido: Incentivo propuesto en clase para la realización del ApS
		4.3. [P.CON_CURRdes].	Reconocimiento Académico Deseado: Propuesta del docente sobre incentivos
5. [P.IMPFORDOC]	Impacto en la Formación Docente: Impacto percibido por el docente del ApS en la formación docente.	5.1. [P.IMPFORDOCoc]	----

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.3.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 8. (Continuación 2)

Unidad de análisis profesores. Categorías y subcategorías

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
6. [P.OBSAPS]	Obstáculos para el ApS: Obstáculos y/o problemas percibidos durante las actividades de ApS y que requieren atención en el futuro.	6.1. [P.OBSAPSpers] 6.1.1. [P.CATAB] 6.2. [P.OBSAPSinstit] 6.2.1. [P.CATAB] 6.3. [P.OBSAPSSoc] 6.3.1. [P.CATAB]	Personales: p.e. Miedo, frustraciones, etc. Universitarios: Universidad, docentes, etc. Socio Comunitario: Burocracia, etc.
7. [P.VOCSEr]	Vocación de Servicio: Planes para futuros servicios solidarios en la comunidad.	7.1. [P.VOCSErOc]	----
8. [P.DESPRO]	Desarrollo Profesional Docente: Contribución del ApS al desarrollo profesional.	8.1. [P.DESPROOc]	----
9. [P.CNPAPS]	Cambios Percibidos en los Estudiantes: Los cambios personales del estudiante percibidos por el profesor	9.1. [P.CAMESToc]	----
10. [P.RECAPS]	Recomendación para Participar en ApS: Recomendación potencial para que otros profesores de magisterio utilicen el ApS.	10.1. [P.RECAPSoc]	----

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.3.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 9.

Unidad de análisis socios comunitarios. Categorías y subcategorías

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
1. [SC.ABIO]	Antecedentes Biográficos: Antecedentes Personales del Informante	1.1. [SC.ABIOg] 1.1.1. [SC.ABIOg-m] 1.1.2. [SC.ABIOg-m] 1.2. [SC.ABIOed] 1.3. [SC.ABIOtit] 1.4. [SC.ABIOent] 1.5. [SC.ABIOcar] 1.6. [SC.ABIOant_car] 1.7. [SC.ABIOant_inst]	Sexo Mujer. Hombre. Edad. Titulación/es cursada/s. Entidad. Cargo. Antigüedad en el Cargo. Antigüedad en la Institución.
2. [SC.DESC_ENT]	Descripción de la Entidad: Características de la institución/entidad.	2.1. [SC.DESC_ENT]	Código Abierto.
3. [SC.CONAPS]	Conceptualización del ApS: Conceptualización personal del término Aprendizaje-Servicio (ApS).	3.1.[SC.CONAPSoc]	Código Abierto.
4. [SC.EXAPS]	Experiencia de ApS: Elementos de representativos de la experiencia de ApS desarrollada por el estudiante.	4.1.[SC.EXAPSmotiv_soc] 4.2. [SC.EXAPScdim_ser] 4.2.1.[SC.EXAPScdime_seroc] 4.3. [SC.EXAPScnec] 4.4. [SC.EXAPScserv_sig]	Motivación para la Participación del Socio Comunitario: Motivación para participar en la experiencia de ApS. Dimensión del Servicio: Dimensión desarrollada (p.e. Apoyo escolar, Personas en situación de desventaja). ---- Necesidades: Influencia de las necesidades de la comunidad en el diseño de proyecto de ApS.

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.4.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 9. (Continuación 1)

Unidad de análisis socios comunitarios. Categorías y subcategorías

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
4. [SC.EXAPS]	Experiencia de ApS: Elementos de representativos de la experiencia de ApS desarrollada por el estudiante.	4.5. [SC.EXAPSserv_div]	Servicio Significativo: Aspectos relevantes de la experiencia realizada.
		4.6. [SC.EXAPSimplic_com]	Diversidad: Comprensión de la diversidad a través de la experiencia.
		4.7. [SC.EXAPSseg_serv]	Implicación con la Comunidad: Actitud hacia la participación con la comunidad.
		4.8. [SC.EXAPSdur_inten]	Seguimiento del Progreso: Medidas de seguimiento y evaluación de los avances desarrolladas durante la experiencia de ApS.
		4.9. [SC.EXAPSreflex]	Duración e Intensidad: Tiempo de duración (extensión temporal) e intensidad (horas) de la experiencia ApS. Reflexión: Actividades de reflexión desarrolladas durante la experiencia.
5. [SC.IMPFORDOC]	Impacto en la Formación Docente: Impacto percibido del ApS en la formación de los estudiantes de magisterio de la UAM.	5.1. [SC.IMPFORDOCoc]	----
6. [SC.OBSAPS]	Obstáculos para el ApS: Obstáculos y aspectos problemáticos percibidos durante las actividades de ApS desarrolladas por los estudiantes	6.1. [SC.OBSAPSpers]	Personales: p.e. Miedo, frustraciones, etc.
		6.2. [SC.OBSAPSinst]	Universidad: Universidad, docentes, etc.
		6.3. [SC.OBSAPSsoc]	Comunidad: Burocracias, etc.

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.4.¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 9. (Continuación 2)

Unidad de análisis socios comunitarios. Categorías y subcategorías

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
7. [SC.PARTFUTAPS]	Participación Futura en ApS: Intención de participar en futuras actividades de ApS propuestas por la UAM.	7.1. [SC.PARTFUTAPSoc]	----

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.4.

¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 10.

Unidad de análisis directivos universitarios. Categorías y subcategorías

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
1. [D.ABIO]	Antecedentes Biográficos: Antecedentes Personales del Informante	1.1. [D.ABIOg] Género 1.1.1. [D.ABIOg-m] Mujer 1.1.2. [D.ABIOg-h] Hombre 1.2. [D.ABIOed] Edad 1.3. [D.ABIOtit] Titulación/es cursada/s 1.4. [D.ABIOcar] Cargo 1.5. [D.ABIOant_uam] Antigüedad en la UAM	Sexo del Informante. Mujer. Hombre. Edad cronológica. Titulación cursada: Titulación cursada por el /la informante. Cargo Directivo. Años en la UAM
2. [D.CONAPS]	Conceptualización Personal del ApS	2.1. [E.CONAPSoc]	Código Abierto
3. [D.CON_CURR]	Conexión con el Currículo: Elementos explícitos de conexión entre el ApS y el currículum académico.	3.1. [D.CON_CURRlog_acad] 3.2. [D.CON_CURRrec_aca_estud]. 3.3. [D.CON_CURRrec_aca_doc]	Logro Académico: Relevancia de la experiencia de ApS respecto a la comprensión y aplicación de los contenidos del currículo. Reconocimiento Académico Estudiantil: Propuesta directiva sobre incentivos para los estudiantes participantes en actividades de ApS. Reconocimiento Académico Docente: Propuesta directiva sobre incentivos para docentes participantes en actividades de ApS.
4. [D.IMPFORDOC]	Impacto en la Formación Docente: Impacto percibido del ApS en la formación de magisterio UAM.	4.1. [D.IMPFORDOCoc]	Código Abierto

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.5.

¹NM: Nomenclatura categoría; ²NMs: Nomenclatura subcategoría

Tabla 10. (Continuación 1)

Unidad de análisis directivos universitarios. Categorías y subcategorías

¹ NMc	Categoría	² NMs	Subcategoría
5. [D.OBSAPS]	Obstáculos para el ApS: Obstáculos y/o problemas percibidos durante las actividades de ApS y que requieren atención en el futuro.	5.1. [D.OBSAPSoc]	Código Abierto
6. [D.IMPAPS]	Implantación del ApS: Ideas, Propuestas y/o planes para la institucionalización del ApS	6.1. [D.IMPAPSoc]	Código Abierto

Nota: Unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación O.1.5.

1NM: Nomenclatura categoría; 2NMs: Nomenclatura subcategoría

4.7. Programación de la investigación

Pons (1993) indica que toda actividad de investigación supone complejidad de tareas, personas y tiempos, por lo que exige sistematizar todos los elementos de acuerdo a los objetivos perseguidos. El estudio de casos realizado es un proceso complejo que ha estado sometido a objetivos concretos y a la limitación de recursos y plazos, por lo que la ordenación racional de todas las tareas de la investigación ha sido complejo ya que es un proceso lineal que requiere un plan concreto (Yin, 2014). Por ello se elaboró un plan que incluye el diseño, preparación, recolección de datos, análisis de la evidencia, informe del caso y la transferencia de datos a los informantes y a la comunidad científica (figura 16).

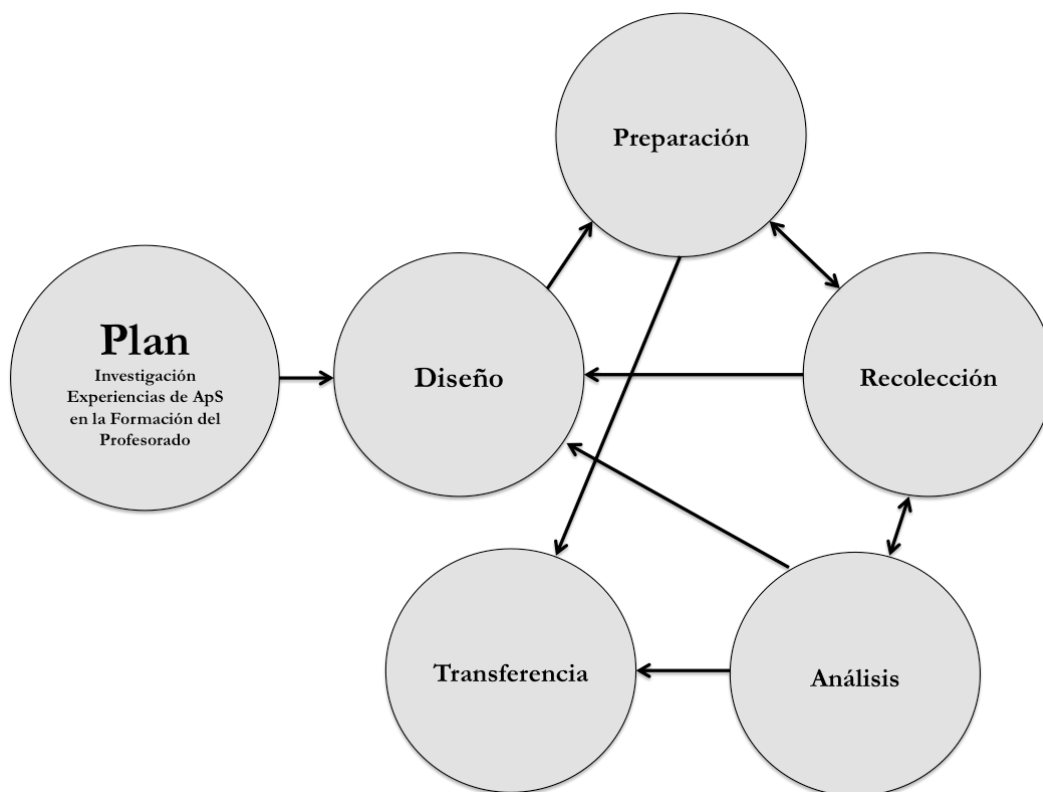


Figura 16. Proceso de la investigación de experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso. Adaptado de “Case Study Research. Design and Methods” por R. K. Yin, 2001 (p. 1). Copyright 2001 por Sage.

4.7.1. Diseño de la investigación

En lo respecta al diseño del estudio de caso, la estructura obliga a seguir una secuencia lógica que conecte los datos empíricos con las preguntas de investigación y con las conclusiones (Yin, 2014). Se definen las preguntas de investigación, las unidades de análisis,

la relación entre los datos y las proposiciones. Asimismo, se establece el criterio para interpretar los resultados.

4.7.2. Preparación

Una correcta preparación comienza por reconocer las habilidades y valores deseados por parte del investigador (escucha activa, preguntas asertivas, evitar errores y mantener una conducta ética y ser flexible), recibir formación en técnicas para desarrollar estudios de casos (p.e. ética de investigación y protección de sujetos²⁸, recolección de datos y análisis de datos), desarrollar un protocolo de estudio (guiones de entrevistas), buscar candidatos idóneos (estudiantes, profesores, socios comunitarios, directivos) y realizar un estudio piloto. Para esto último, se realizaron 3 entrevistas (1 por cada informante), que fueron transcritas y devueltas para observar dificultades con las preguntas.

4.7.3. Técnicas de recogida de datos

Según Stake (2012), para documentar un estudio de caso es necesario planificar, lograr acceso, reunir los datos, elaborar el análisis y escribirlo. La presente investigación desarrolló 3 técnicas de recogida de datos: [i] análisis documental de informes de experiencias de ApS (anexo 1), [ii] entrevistas focalizadas (anexo 2) de los actores que han el ApS y [iii] diario de campo.

Los informes de experiencias se han obtenido del portal de investigación del grupo ApS-UAM (figura 17). Recogen la descripción de las diversas actividades de ApS llevadas a cabo durante el curso académico 2013-2014.

Por su parte, las entrevistas focalizadas (Merton, 1987; Merton y Kendall, 1946) son la herramienta que facilita la comprensión del fenómeno experimentado por los informantes. A través de su relato será posible conocer las experiencias, representaciones y vivencias de los protagonistas de diversas actividades de ApS.

²⁸ Para complementar la formación recibida en el programa de doctorado de la UAM respecto a temas de ética de la investigación, el investigador ha participado durante el año 2014-2015 en el programa *Collaborative Institutional Training Initiative* (CITI PROGRAM) de la *University of Miami*, que permitió formarse en temas tales como protección de sujetos, ética de investigación y manejo de datos, entre otros aspectos útiles para el desarrollo de esta tesis doctoral.

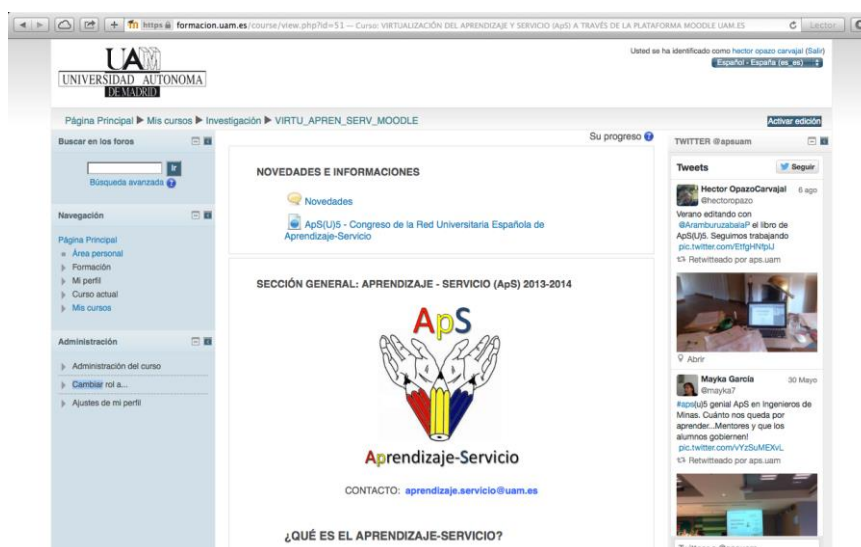


Figura 17. Portal Moodle y base de datos de experiencias de ApS- UAM.

La entrevista focalizada se ajusta a la investigación, porque siguiendo a Merton (1987) y a Merton y Kendall (1946), los informantes se han visto envueltos en una situación particular.

De la misma manera, los elementos significativos del ApS, los patrones, los procesos y la estructura total de esta situación fueron analizados por el investigador de forma provisional. Se realizó un análisis de contenido de la situación, que permitió definir el guion de la entrevista (anexo 2).

El análisis se centra en las experiencias subjetivas de los informantes que han experimentado la situación de ApS pre analizada y el esfuerzo del analista se ha de dirigir a identificar las definiciones de la situación.

Como alternativa complementaria, mediante el uso del diario de campo se recogen datos formales y precisos del fenómeno analizado, así como diversas preocupaciones, decisiones metodológicas y valoraciones personales.

El uso de diversas fuentes de recogida de información en distintos momentos y con diferentes actores pretende asimismo, contribuir a la validez de los resultados, a través de la triangulación de informantes y de la triangulación metodológica (Stake, 1995). Además, se decidió solicitar a los informantes sus opiniones e interpretaciones sobre algunas de las entrevistas realizadas, con el fin de triangular así las observaciones e interpretaciones del propio investigador.

4.7.4. Recolección de datos

La recolección de datos abarcó un período de 14 meses y para su desarrollo tuvo en cuenta 3 fuentes:

- Documentación científica: Se revisaron investigaciones y textos de referencia del campo del ApS. La búsqueda se efectuó en las bases de datos Eric, Web of Science, Scopus y Dialnet. A continuación se elaboró un fondo documental que sustentó el marco teórico del estudio y orientó las decisiones de investigación tomadas.
- Informes de experiencias de ApS: Se extrajeron y transformaron (doc/.htm a .pdf) un total 456 experiencias de ApS desarrolladas por los estudiantes de la UAM en el marco del proyecto “Virtualización del ApS: Recursos Digitales y Comunidades Virtuales de Aprendizaje en la Web 2.0” (Aramburuzabala y Cerrillo, 2013).
- Entrevistas: Se realizaron 25 entrevistas focalizadas (anexo 3) que suman un total de 1.215 minutos de grabación de audio digital. Una vez transcritas de manera literal, los informes de las entrevistas se enviaron para la revisión y aprobación de los informantes. Se confeccionó la base de datos documental ó unidad hermenéutica en el entorno Atlas. Ti (figura 18) que se compone de los informes de experiencias y las entrevistas.

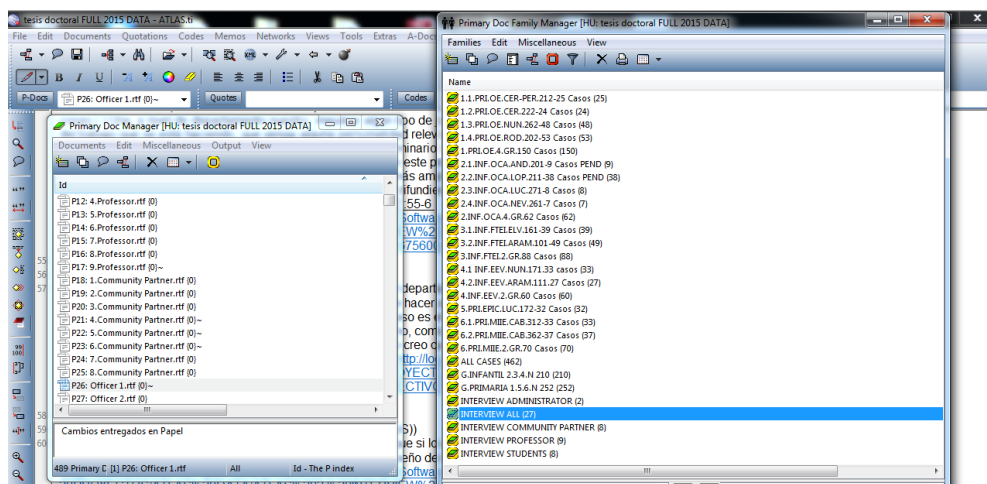


Figura 18. Base de datos documental en Atlas.ti.

4.7.5. Análisis de la evidencia

Yin (2014) indica que el análisis de los datos consiste en examinar, categorizar, tabular y producir resultados basados en la evidencia. Para ello, se recomienda [1] seguir y confiar en las proposiciones teóricas (p.e. objetivos, preguntas), [2] trabajar a fondo con los datos a de manera inductiva, realizar una descripción detallada y examinar propuestas contrarias (si las hubiera). Asimismo, se buscan los patrones comunes que permiten ilustrar el fenómeno investigado.

4.7.5.1. Análisis de contenido con la teoría fundamentada como técnica de análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido cualitativo (Gibbs, 2007; Schreier, 2012) basado en el marco de categorías y subcategorías propuestas para explotar las experiencias de ApS de 456 estudiantes. Para realizar el análisis de forma eficaz, se optó por utilizar las técnicas *Computer Mediated Discourse Analysis* - CMDA (Herring, 2004) y la teoría fundamentada como estrategia de análisis cualitativo – TF/ad (Andreu Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007; Strauss y Corbin, 1998). Se codificaron de forma axial las experiencias.

El uso de la CMDA y la TF/ad como técnicas de análisis permitieron realizar una aproximación teórica fundamentada y ajustada en los datos. Se realiza un microanálisis para codificar y organizar datos que permitió realizar un informe descriptivo de las experiencias realizadas. Los resultados de este informe se recodificaron de forma numérica para poder calcular las estadísticas descriptivas de las experiencias.

4.7.5.2. Análisis intensivo y pre-codificación durante la transcripción literal

Valles (2002) indica que uno de los primeros pasos dados por el investigador es el proceso de análisis intenso, que consiste en la transcripción de la grabación sonora y su análisis inicial, al mismo tiempo. Es necesario aprovechar la oportunidad no solo para hacer la transcripción, sino para realizar el primer análisis.

La transcripción literal es imprescindible “si el objetivo de la investigación es el análisis de los posibles discursos existentes en relación al objeto de investigación” (Conde, 2009, p. 89). Por ello, para este estudio se adoptó el modelo “*jeffersoniano*” de transcripción (Jefferson, 2004) caracterizado por indicarse en el propio corpus de texto una

serie de notaciones que representan aspectos del habla. Este modelo supone hacer más realista el texto final y obtener mayor credibilidad.

Para la transcripción se utilizó el programa *F4 Transcriptor* y se emplearon las siguientes convenciones incluidas en la transcripción (figura 19):

(..)	Micropausa.
.....	Sonido Alargado.
<u>Palabra subrayada</u>	Acentuación/Énfasis del discurso.
PALABRA MAYÚSCULA	Aumento del Volumen.
°palabra°	Baja del Volumen.
((PALABRA))	Descripciones del Investigador.
#00:00:00-0#	Marca de Tiempo.
[..]	Selección de Texto.

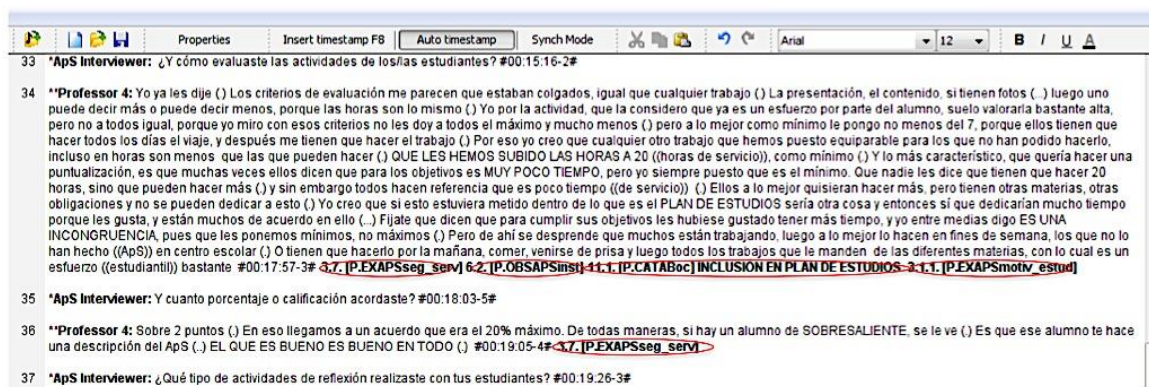


Figura 19. Transcripción precodificada en el proceso de análisis intensivo usando software F4.

Asimismo, al final de las citas destacadas se incluían las etiquetas o “tags” de las subcategorías relacionadas con la cita (p.e 3.3. [E.EXAPSselecc_activ]). Después estas fueron re-analizadas en el proceso de análisis del discurso, lo cual permitió depurar el análisis. El análisis línea a línea (Schreier, 2012) se ve mejorado y permite al investigador focalizar y mejorar la calidad de su análisis.

Silver and Fielding (2008), indican que al aplicar estas “tags” deberían fundarse en criterios de validez (p.e. uso de rubrica de análisis con restricciones y recomendaciones de aplicación) y fiabilidad (p.e. conteo preciso de palabras). Esto mejora la claridad acerca de su uso, ya que ofrece “pistas de auditoria” que permitirán ver cómo se construye el conocimiento.

4.7.5.3. *Análisis del discurso con el apoyo de la Computer Mediated Discourse Analysis - CMDA*

Uwe Flick (2012) señala que los enfoques de análisis de datos cualitativos gozan de flexibilidad y apertura teórica, lo cual facilita la búsqueda de una estrategia de análisis de contenido específico que pueda responder a los problemas de investigación y a la necesidad de desarrollar un correcto análisis de contenido.

La técnica CMDA permitió aplicar métodos adaptados de disciplinas del lenguaje (p.e. lingüística, comunicación y retórica para el análisis de la comunicación mediada por ordenador), influenciados por el análisis de contenido. La CMDA (Herring, 2004) se complementó con diversas técnicas y métodos para analizar diversos registros de la interacción verbal (caracteres, palabras, expresiones, mensajes, intercambios, archivos, etc.) que permitieron realizar un análisis del discurso totalmente centrado en las unidades de análisis.

La investigación de calidad que usa CMDA tiene cuatro características esenciales, según Herring (2004):

- Es empíricamente responsable de los datos disponibles.
- No es trivial.
- Está motivada por una hipótesis y/o pregunta de investigación.
- Es abierta y permite su modificación.

La CMDA se puede usar de acuerdo al tema, al tiempo, al fenómeno y al individuo o grupo, por conveniencia y hasta de forma aleatoria. Utilizar la técnica CMDA para el estudio del fenómeno del ApS (Opazo, Aramburuzabala, Ramírez y Lorite, en prensa) supuso la ventaja de realizar un análisis en profundidad de un fenómeno en evolución en la Facultad.

El análisis de los datos se realizó con el apoyo de *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (CAQDAS), por ello se usó el programa Atlas.ti (versión 6.2.28).

4.7.6. Informe del caso y transferencia de resultados

Como regla general, Yin (2014) indica que la etapa del informe es la que demanda mayor tiempo, en tanto el estudio de caso no sigue una forma estereotipada como un artículo de investigación o un informe de tesis doctoral. Esto implica transformar y editar el contenido a la audiencia, para hacerlo entendible y transferible. En ese sentido, los resultados de esta investigación se han convertido en artículos científicos y en un estudio doctoral.

En el presente estudio se considera importante entrar el informe a los informantes que han hecho posible este trabajo doctoral.

Como regla general, la transcripción literal *Jeffersoniana* (Jefferson, 2004) se presentó pre codificada a los entrevistados, para obedecer al imperativo de la triangulación de informantes y, de esta manera, responder a los criterios éticos de una investigación cualitativa.

Durante la investigación se asumió el compromiso de proporcionar inmediatamente información adicional a todos los participantes en la situación sometida a estudio (Walker, 1983). Algunos devolvieron opiniones (anexo 4) a modo de verificación de nuestro análisis. Esta devolución ha permitido confirmar las observaciones e interpretaciones del investigador.

4.8. Rol del Investigador

Merriam (1998) indica que en un estudio cualitativo, el investigador es el instrumento principal para la recopilación y el análisis de los datos y, como tal, puede responder a la situación mediante la maximización de oportunidades para recolectar y producir información significativa. El investigador tiene una responsabilidad para asegurar que los datos recogidos a través de entrevistas y documentos se presentan de una manera completa y ética.

En la investigación sobre la comprensión del fenómeno del ApS en la formación del profesorado, los prejuicios del investigador se centraron en dos supuestos:

- La relación entre el ApS y el propio desarrollo profesional docente del investigador.

- La creencia de que las experiencias de ApS son positivas para contribuir al desarrollo profesional docente de los estudiantes.

El rol de miembro de Personal Investigador en Formación en una universidad pública podría haber afectado el papel del investigador. Sin embargo, la conciencia de estos sesgos ha permitido, como señala Maxwell (2005), dar los pasos para llevar a cabo un estudio válido y abordar estos sesgos y evitar que afectaran a las conclusiones de la investigación.

Al asumir la posición de investigador cualitativo, se tuvo en cuenta lo recomendado por Miles y Huberman (1994) respecto a los métodos explícitos y sistemáticos que se utilizan para sacar conclusiones y probar con cuidado. En esta investigación, el investigador ha sido un instrumento. Por ello su credibilidad personal y la credibilidad de sus métodos dependerán de la habilidad, de la competencia y el rigor con que se realiza el trabajo de campo (Patton, 2002).

Se emplearon métodos confiables y reproducibles en términos cualitativos. A lo largo del proceso metodológico del estudio de casos, se prestó atención a los procesos existentes, es decir, a los acontecimientos del ApS en sus entornos naturales, de modo que se lograra comprender de manera real el significado del fenómeno investigado.

4.9. Procedimientos para garantizar la validez

De acuerdo a Flick (2012) la validez de la investigación cualitativa en los debates sobre este tipo de estudios recibe mayor atención que la fiabilidad. Este autor también destaca que la validez se puede resumir como un asunto de “sí el investigador ve lo que piensa que ve”.

Este mismo autor explica que desde la punto de vista de Hammersley (1992) se proponen tres premisas para responder hasta qué punto las construcciones específicas del investigador están fundamentadas empíricamente en la de los participantes investigados.

Con respecto a los criterios para evaluar la validez, Sandín (2003) indica que en el campo de la investigación cualitativa se plantean cuatro posiciones: [1] aplicación de criterios convencionales; [2] aplicación de criterios paralelos o cuasi fundacionales; [3] aplicación de criterios propios; y [4] nuevos criterios para un mundo posmoderno.

Esta investigación se centró en la aplicación de criterios propios, ya que estos se articulan en la valoración de los criterios de la investigación cualitativa las características del enfoque cualitativo y de los criterios propios. En este sentido, Sandín (2003) destaca los trabajos realizados por Guba y Lincoln (1982, 1989) que proponen criterios para juzgar la credibilidad de la investigación cualitativa (tabla 11). Estos criterios son los siguientes:

- Valor de verdad: se refiere al contraste de las interpretaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos, lo que implica hacer comprobaciones entre los participantes.
- Aplicabilidad: se basa en la formación de hipótesis de trabajo, que como característica principal deben transferirse de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre los dos contextos.
- Consistencia: este aspecto es necesario para comprobar si un estudio en un determinado grupo de participantes se puede replicar en un mismo contexto.
- Neutralidad: tiene como función establecer el grado de los descubrimientos de una investigación, trasladando el peso de la neutralidad del investigador a los datos recopilados.

Tabla 11.

Criterios y procedimientos que garantizan el rigor científico en la investigación cualitativa (I.C.)

Aspecto	Criterios de rigor científico en I.C.	- Procedimientos que garantizan su cumplimiento
Valor de verdad	Credibilidad	- Presencia prolongada en el campo - Triangulación - Corroboración o coherencia estructural
Aplicabilidad	Transferibilidad	- Juicio crítico de expertos - Muestreo teórico - Recogida de datos descriptivos
Consistencia	Dependencia	- Transcripciones - Réplica paso a paso - Pistas de revisión
Neutralidad	Confirmabilidad	- Revisión de los resultados por otros investigadores - Triangulación - Juicio crítico de expertos

Nota: Adaptado de “Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones” por M. P. Sandín, 2003, pp. 191-199. Copyright 2003 por McGraw-Hill.

Con el fin de garantizar la validez del estudio, se reunió información de diversas fuentes (estudiantes, profesorado, socios comunitarios y directivos). Siguiendo a Merriam (1998),

para lograr la fiabilidad del estudio se solicitaron auditorías críticas de una investigadora postdoctoral del campo del ApS y de la propia directora de este estudio.

El uso de auditorías críticas mejora la credibilidad del estudio (Glesne, 1999) pues permite exponer el proceso a un compañero de manera desinteresada. Esto constituye una auténtica sesión analítica que explora aspectos de la investigación que de otro modo permanecerían implícitos en la mente del investigador (Guba y Lincoln, 1982, 1989).

4.9.1. La cuestión de la generalización y la transferibilidad en la investigación cualitativa vinculada al aprendizaje-servicio

La validez descriptiva, interpretativa y teórica de las conclusiones de un estudio de caso dependen de la generalización del caso en su conjunto (Maxwell, 2005). Se ha intentado establecer puentes que permitan desarrollar generalizaciones futuras en nuevos estudios de representaciones de experiencias de ApS en facultades de formación del profesorado y educación.

La transferibilidad se refiere a la medida en la que las preguntas de trabajo pueden ser adaptadas, aplicadas o transferidas a otros entornos o grupos (Patton, 2002). La intención de este estudio es replicarlo en un entorno similar.

4.10. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas son fundamentales para el estudio presentado, pues también son una manera de garantizar la validez y confiabilidad de nuestra investigación (Merriam, 1998). En el presente estudio se firmó un contrato de confidencialidad de los datos (anexo 5) para garantizar ésta y se decidió anonimizar de manera irreversible al informante en el estudio.

Otro de los aspectos a tuvieron en cuenta fueron las conexiones previas del investigador con el tema. Los supuestos y experiencias personales que el investigador tiene sobre el ApS resultaban un desafío que se debía controlar. Para ello, se emplearon técnicas como: el uso de la postura reflexiva, la discusión y la política de puertas abiertas de la tesis doctoral. Esto permitió mejorar la comprensión de los significados de la experiencia y evitar realizar suposiciones innecesarias y dañinas que podrían haber afectado la validez del estudio.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

Una vez planteados los objetivos y la metodología del estudio se presentan en este capítulo los resultados: En primer lugar se presentan los datos descriptivos de 456 experiencias de ApS realizadas por estudiantes de la UAM. A continuación se describen los resultados del análisis de 27 entrevistas realizadas a estudiantes, profesores, directivos y socios comunitarios. Finaliza el capítulo con la triangulación de los datos recogidos.

5.1. Análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio

Esta primera parte del estudio presenta los resultados descriptivos de la codificación axial de las experiencias de ApS desarrolladas por 456 estudiantes de la UAM. A continuación se presentan los datos respecto a [1] titulación, [2] curso académico, [3] asignaturas asociadas [4] grupos participantes (por asignatura), [5] alumnos participantes (sexo), [6] modalidad en la que se desarrolla la experiencia de ApS, [7] tipo de entidad receptora de las actividades de ApS, [8] tipo de experiencias de ApS realizadas y [9] localización territorial de las experiencias de ApS.

5.1.1. Titulación

Las titulaciones de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM que realizaron experiencias de ApS (tabla 12) son el Grado en Magisterio en Educación Primaria (N=248) y el Grado en Magisterio en Educación Infantil (N=208).

Tabla 12.

Titulaciones UAM vinculadas a experiencias de ApS

Titulación	Experiencias	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¹ GMEP	248	54,4	54,4	54,4
² GMEI	208	45,6	45,6	100,0
Total	456	100,0	100,0	

Nota: ¹Grado en Magisterio en Educación Primaria; ²Grado en Magisterio en Educación Infantil.

El 54,4% de las experiencias corresponden de Grado en Magisterio en Educación Primaria y el 45,6% se asocian al Grado en Magisterio en Educación Infantil (figura 20).

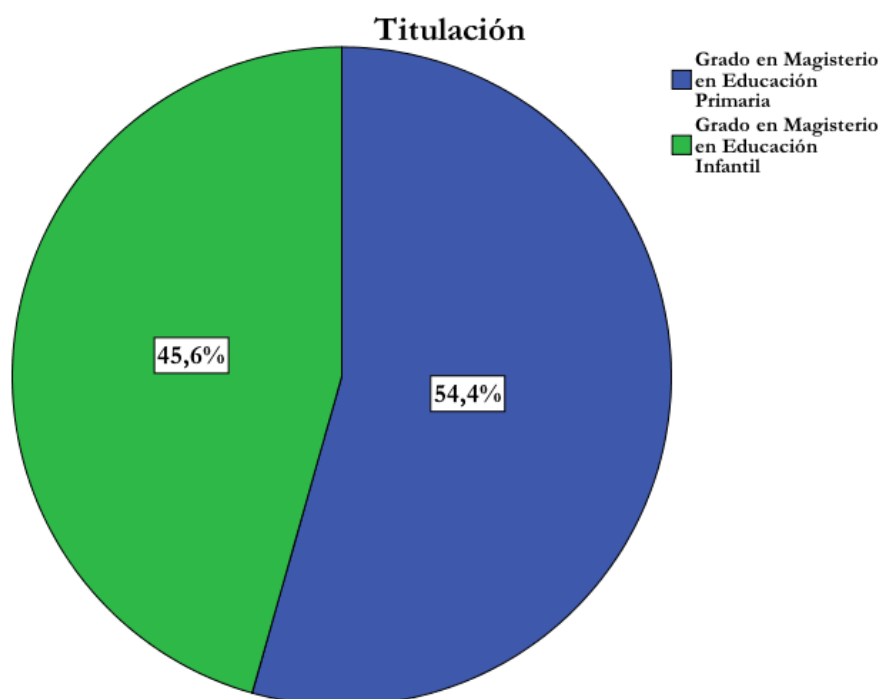


Figura 20. Experiencias de aprendizaje-servicio realizadas por titulación.

5.1.2. Curso académico

De las 456 experiencias realizadas, 180 se desarrollaron en el primer curso, 210 en el segundo y 66 durante tercero (tabla 13).

Tabla 13.

Curso académico vinculado las experiencias de ApS-UAM

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1º	180	39,5%	39,5%	39,5%
2º	210	46,1%	46,1%	85,5%
3º	66	14,5%	14,5%	100%
Total	456	100%	100%	

De las experiencias realizadas, un 46,1% se realizó durante el segundo curso, un 39,5% durante el primer curso y un 14,5% durante el tercer curso académico (figura 21).

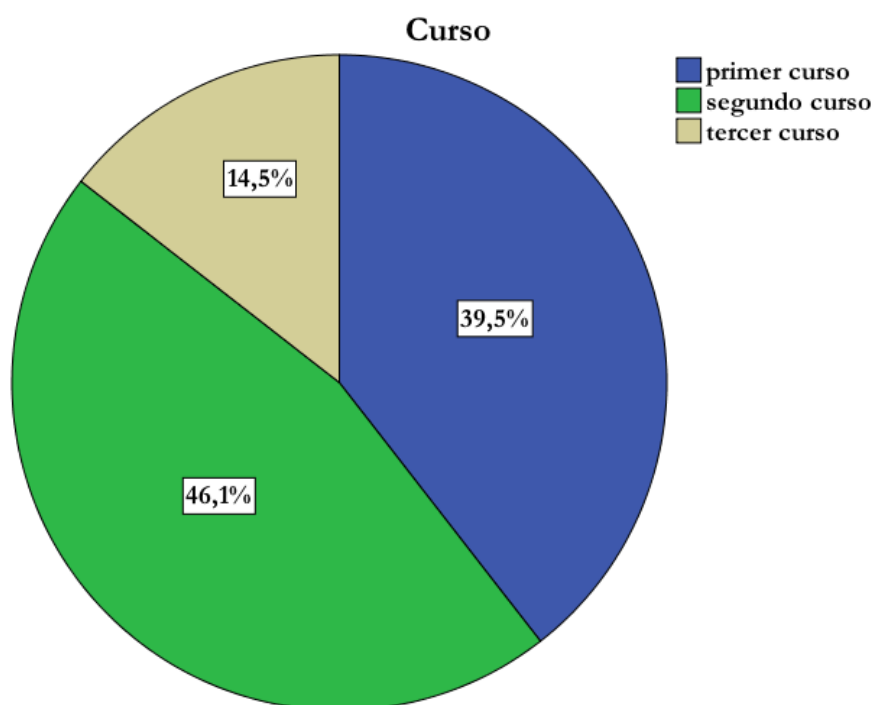


Figura 21. Curso académico.

5.1.3. Asignaturas asociadas

Se realizan experiencias de ApS en un total de 6 asignaturas (tabla 14): Educar para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática (N=32), Organización Escolar (N=150), Innovación, Investigación y Evaluación (N=66), Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía (N=60), Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil (N=88) y Organización del Centro y del Aula (N=60).

Tabla 14.

Asignaturas vinculadas a experiencias de ApS-UAM

Asignatura asociada	Titulación	Experiencias	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¹ EPICD	⁷ GMEP	32	7,0%	7,0%	7,0%
² OE	⁷ GMEP	150	32,9%	32,9%	39,9%
³ IIEV	⁷ GMEP	66	14,5%	14,5%	54,4%
⁴ EVIC	⁸ GMEI	60	13,2%	13,2%	67,5%
⁵ FTEI	⁸ GMEI	88	19,3%	19,3%	86,8%
⁶ OCA	⁸ GMEI	60	13,2%	13,2%	100%
Total		456	100%	100%	

Nota: ¹Educar para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática; ²Organización Escolar; ³Innovación, Investigación y Evaluación; ⁴Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía; ⁵Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil; ⁶Organización del Centro y del Aula; ⁷Grado en Magisterio en Educación Primaria; ⁸Grado en Magisterio en Educación Infantil.

El 32,9% de las experiencias se desarrollan en la asignatura de Organización Escolar. Un 19,3% de experiencias se llevan a cabo en la asignatura de Fundamentos Teóricos de la

Educación Infantil, 14,5% en Innovación, Investigación y Evaluación, 13,2% las asignaturas de Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía, y Organización del Centro y del Aula. Un 7% de las acciones se efectúan desde las asignaturas de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática (figura 22).

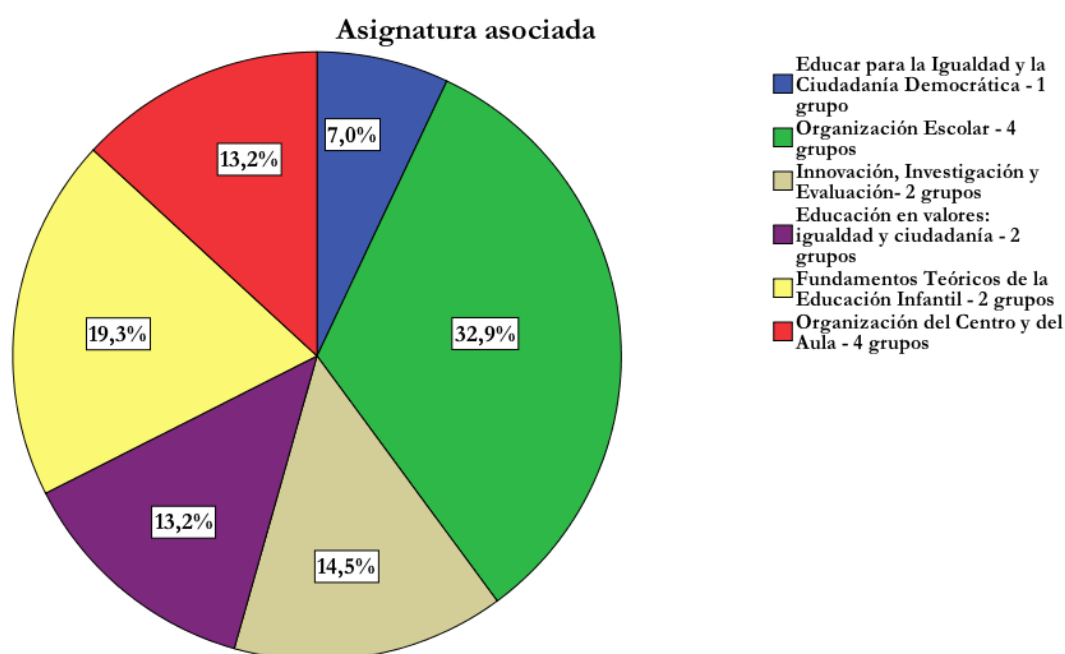


Figura 22. Asignaturas que desarrollan experiencias de ApS.

5.1.4. Grupos participantes

Las seis asignaturas en las que se realizan las 456 experiencias de ApS se desglosan en un total de los 15 grupos académicos (tabla 15). Es interesante destacar que de un total de 886 estudiantes matriculados en los 15 grupos, 456 estudiantes realizan experiencias de ApS, lo que equivale al 51% de la matrícula total (tabla 16). En 8 de los 15 de grupos la participación supera el 50% de la matrícula total.

Tabla 15.
Grupos participantes en ApS y experiencias realizadas

Titulación	Asignatura	Nº Grupo	Alumnos Matriculados	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1GMEP	3OE	212	25	5,5%	5,5%	5,5%
		222	24	5,3%	5,3%	10,7%
		262	48	10,5%	10,5%	21,3%
		202	53	11,6%	11,6%	32,9%
	4EPICD	172	32	7,0%	7,0%	39,9%
	5IIEV	362	34	7,5%	7,5%	47,4%
312		32	7,0%	7,0%	54,4%	
2GMEI	6OCA	201	8	1,8%	1,8%	56,1%
		211	37	8,1%	8,1%	64,3%%
		271	8	1,8%	1,8%	66,0%
		261	7	1,5%	1,5%	67,5%
	7FTEI	161	39	8,6%	8,6%	76,1%
		101	49	10,7%	10,7%	86,8%
	8EVIC	171	33	7,2%	7,2%	94,1%
		111	27	5,9%	5,9%	100%
Total			456	100%	100%	

Nota: ¹Grado en Magisterio en Educación Primaria; ²Grado en Magisterio en Educación Infantil; ³Organización Escolar; ⁴Educación para la Igualdad y la Ciudadanía; ⁵Innovación, Investigación y Evaluación; ⁶Organización del Centro y del Aula; ⁷Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil; ⁸Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía.

Tabla 16.
Grupos participantes en ApS y porcentaje de participación por grupos

Titulación	Asignatura	Nº Grupo	Matriculados	Experiencias	Porcentaje participación
1GMEP	3OE	212	61	25	41%
		222	63	24	38%
		262	54	48	89% (*)
		202	60	53	88% (*)
	4EPICD	172	58	32	55% (*)
	5IIEV	362	56	34	61% (*)
		312	61	32	52% (*)
	2GMEI	6OCA	201	58	8
211			56	37	66% (*)
271			52	8	15%
261			59	7	12%
7FTEI		161	60	39	65% (*)
		101	60	49	82% (*)
8EVIC		171	72	33	46%
		111	56	27	48%
Total			886	456	51%

Nota: ¹Grado en Magisterio en Educación Primaria; ²Grado en Magisterio en Educación Infantil; ³Organización Escolar; ⁴Educación para la Igualdad y la Ciudadanía; ⁵Innovación, Investigación y Evaluación; ⁶Organización del Centro y del Aula; ⁷Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil; ⁸Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía. (*) Se constata más de un 50% de participación estudiantil.

5.1.5. Alumnos participantes en experiencias de aprendizaje-servicio

De los 456 estudiantes que participaron en las experiencias de ApS-UAM, 361 son mujeres, lo que corresponde al 79,2% de las experiencias, y son 95 hombres, que componen el 20,8% de la muestra (tabla 17 y figura 23).

Tabla 17.

Sexo de los alumnos participantes en experiencias de ApS-UAM¹

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	361	79,2%	79,2%	79,2%
Hombre	95	20,8%	20,8%	100%
Total	456	100%	100%	

Nota: ¹Cálculo basado en el total de experiencias realizadas entre el Grado en Magisterio en Educación Primaria y el Grado en Magisterio en Educación Infantil.

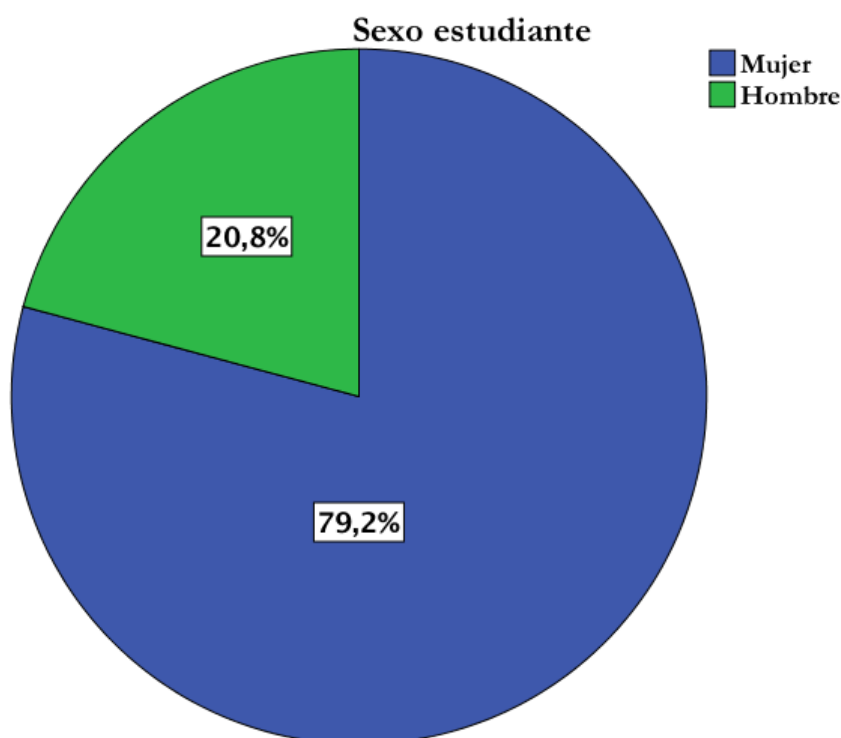


Figura 23. Sexo de los estudiantes que desarrollan actividades de ApS-UAM.

Al considerar a los estudiantes según su grupo (tabla 18), se evidencia una cantidad mayor de estudiantes mujeres que participan en los proyectos de ApS-UAM, con la excepción del grupo 312 de la asignatura de Innovación, Investigación y Evaluación.

Tabla 18.
Sexo de los estudiantes participantes en ApS-UAM según grupo

Sexo de los estudiantes participantes en tipo GMEP según grupo								
Titulación	Asignatura	Grupo	Sexo estudiantes				Total	%
			Mujer	%	Hombre	%		
1GMEP	3OE	212	17	68,0%	8	32%	25	100%
		222	14	58,3%	10	41,7%	24	100%
		262	36	75%	12	25%	48	100%
		202	36	67,9%	17	32,1%	53	100%
	4EPICD	172	19	59,4%	13	40,6%	32	100%
	5IIEV	362	23	67,6%	11	32,4%	34	100%
312		15	46,9%	17	53,1%	32	100%	
2GMEI	6OCA	201	8	100%	0	0%	8	100%
		211	35	94,6%	2	5,4%	37	100%
		271	8	100%	0	0%	8	100%
		261	7	100%	0	0%	7	100%
	7FTEI	161	39	100%	0	0%	39	100%
		101	46	93,9%	3	6,1%	49	100%
	8EVIC	171	32	97%	1	3%	33	100%
		111	26	96,3%	1	3,7%	27	100%

Nota: ¹Grado en Magisterio en Educación Primaria; ²Grado en Magisterio en Educación Infantil; ³Organización Escolar; ⁴Educación para la Igualdad y la Ciudadanía; ⁵Innovación, Investigación y Evaluación; ⁶Organización del Centro y del Aula; ⁷Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil; ⁸Educación en valores: igualdad y ciudadanía.

5.1.6. Modalidad educativa en la que se desarrolla la experiencia de aprendizaje-servicio

El nivel educativo donde los estudiantes realizan sus experiencias se organizan en tres grandes grupos (tabla 19, figura 24): Educación Formal (68,2%), Educación No Formal (28,5%) y Educación Informal (3,3%).

Tabla 19.
Modalidad educativa en la que se desarrolla la experiencia de aprendizaje-servicio

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Educación Formal	311	68,2%	68,2%	68,2%
Educación Informal	15	3,3%	3,3%	71,5%
Educación No Formal	130	28,5%	28,5%	100%
Total	456	100%	100%	

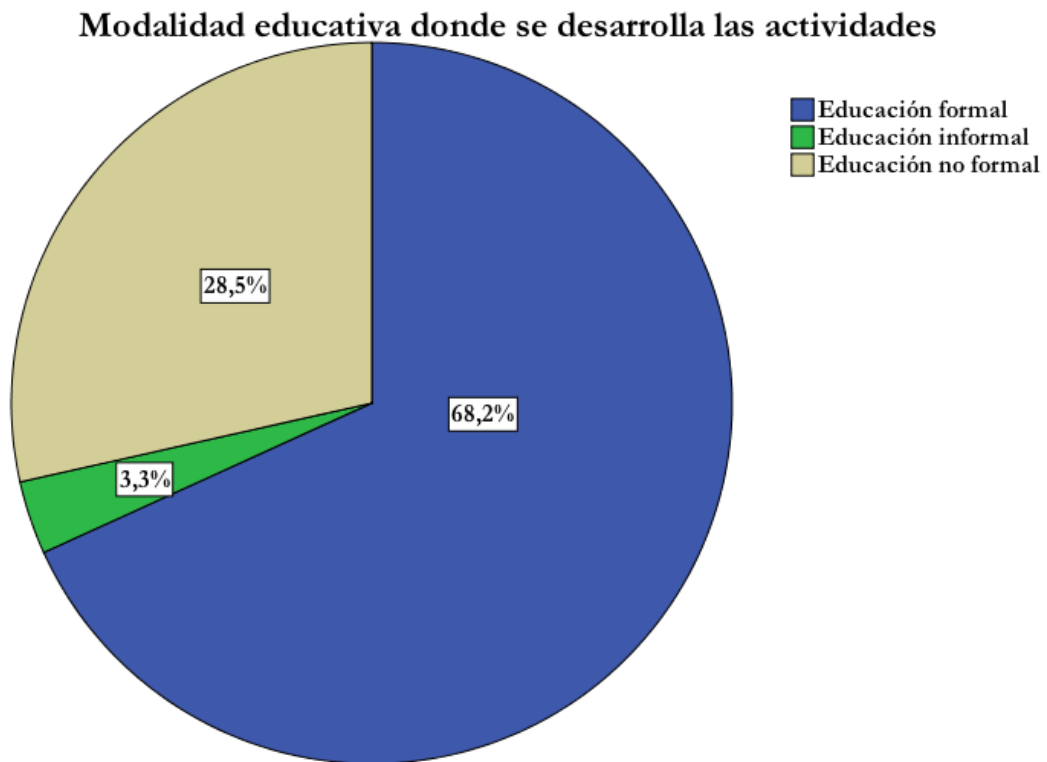


Figura 24. Modalidad educativa en la que se desarrollan la experiencia de ApS-UAM.

5.1.7. Tipo de entidad receptora de las actividades de aprendizaje-servicio

Con relación al tipo de entidad, las experiencias se desarrollan en 26 tipos de entidades diferentes (tabla 20). Existe un claro predominio de experiencias de ApS en centros de educación primaria (32,9%), asociaciones (13,8%) y centros de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato (12,3%).

Tabla N°20.

Tipo de entidad receptora de experiencias de aprendizaje-servicio

Tipo entidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¹ CEIP	150	32,9	32,9	32,9
² ASOC	63	13,8	13,8	46,7
³ CEIPSB	56	12,3	12,3	59,0
⁴ CEI	41	9,0	9,0	68,0
⁵ CEP	35	7,7	7,7	75,7
⁶ ONG	16	3,5	3,5	79,2
⁷ AH	13	2,9	2,9	82,0
⁸ F	12	2,6	2,6	84,6
⁹ CD	10	2,2	2,2	86,8
¹⁰ CEE	7	1,5	1,5	88,4
¹¹ RN	7	1,5	1,5	89,9
¹² OG	6	1,3	1,3	91,2
¹³ GS	6	1,3	1,3	92,5
¹⁴ ER	6	1,3	1,3	93,9
¹⁵ CF	5	1,1	1,1	95,0
¹⁶ IES	4	0,9	,9	95,8
¹⁷ RA	4	0,9	,9	96,7
¹⁸ GR	4	0,9	,9	97,6
¹⁹ CJ	3	0,7	,7	98,2
²⁰ EE	2	0,4	,4	98,7
²¹ CRA	1	0,2	,2	98,9
²² U	1	0,2	,2	99,1
²³ B	1	0,2	,2	99,3
²⁴ M	1	0,2	,2	99,6
²⁵ EPC	1	0,2	,2	99,8
²⁶ OAS	1	0,2	,2	100,0
Total	456	100,0	100,0	

Nota: ¹Centro Educación Infantil y Primaria, ²Asociación, ³Centro de Educación Infantil+Primaria+ESO+Bachillerato, ⁴Centro Educación Infantil, ⁵Centro Educación Primaria, ⁶Organización no Gubernamental, ⁷Aula Hospitalaria, ⁸Fundación, ⁹Club Deportivo, ¹⁰Centro de Educación Especial, ¹¹Residencia de niños, ¹²Organización Gubernamental, ¹³Grupo de Scout, ¹⁴Empresa de recreación, ¹⁵Centro de formación, ¹⁶Instituto de Educación Secundaria, ¹⁷Residencia de ancianos, ¹⁸Grupo Religioso, ¹⁹Centro Juvenil, ²⁰Empresa educativa, ²¹Centro Rural Asociado, ²²Universidad, ²³Biblioteca, ²⁴Museos, ²⁵Espacio de Participación Ciudadana, ²⁶Oficina de acción solidaria

5.1.8. Tipo de experiencias de aprendizaje-servicio realizadas

Entre los 25 tipos de actividades de ApS-UAM realizadas por los estudiantes (tabla 21) existe un predominio en las experiencias de apoyo docente en el aula y en la gestión (29,2%), actividades de refuerzo académico asociadas al currículum (15,4%), apoyo multidimensional social y académico (10,5), actividades de ocio y tiempo libre (9,2%) y actividades de refuerzo con estudiantes con necesidades educativas especiales (8,3%).

Tabla 21.

Tipo de experiencias de aprendizaje-servicio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
¹ EF.ADG	133	29,2	29,2	29,2
² EF.RAC.	70	15,4	15,4	44,5
³ ENF.AMD.	48	10,5	10,5	55,0
⁴ ENF.AOTL.	42	9,2	9,2	64,3
⁵ EF.RA.NEE.	38	8,3	8,3	72,6
⁶ EF.AEX.	36	7,9	7,9	80,5
⁷ EF. RV.	15	3,3	3,3	83,8
⁸ ENF.PD.	14	3,1	3,1	86,8
⁹ ENF.PVC.	12	2,6	2,6	89,5
¹⁰ EF.AL.	9	2,0	2,0	91,4
¹¹ EL.RE.	8	1,8	1,8	93,2
¹² EF.ARC.	6	1,3	1,3	94,5
¹³ EL.AMD.	4	0,9	,9	95,4
¹⁴ ENF.PVR.	4	0,9	,9	96,3
¹⁵ EF.MA.	3	0,7	,7	96,9
¹⁶ EL.ACI.	3	0,7	,7	97,6
¹⁷ EL.ML.	2	0,4	,4	98,0
¹⁸ ENF.PVG.	2	0,4	,4	98,5
¹⁹ EF.DN.	1	0,2	,2	98,7
²⁰ ENF.PPS.	1	0,2	,2	98,9
²¹ ENF.PCA.	1	0,2	,2	99,1
²² ENF.L.	1	0,2	,2	99,3
²³ ENF.AD.	1	0,2	,2	99,6
²⁴ ENF.FHAS.	1	0,2	,2	99,8
²⁵ ENF.CR.	1	0,2	,2	100,0
Total	456	100,0	100,0	

Nota. ¹EF.ADG. Apoyo Docente/Gestión; ²EF.RAC. Refuerzo Académico (Currículum); ³ENF.AMD. Apoyo Multidimensional (Social, Académico); ⁴ENF.AOTL. Actividades de Ocio y Tiempo Libre; ⁵EF.RA.NEE. Refuerzo Académico (NEE); ⁶EF.AEX. Actividad Extraescolar; ⁷EF. RV. Refuerzo de Valores; ⁸ENF.PD. Promoción del Deporte; ⁹ENF.PVC. Promoción de Valores Ciudadanos; ¹⁰EF.AL. Animación a la Lectura; ¹¹EL.RE. Refuerzo Académico (Currículum); ¹²EF.ARC. Actividad de Resolución de Conflictos; ¹³EL.AMD. Apoyo Multidimensional (social y académico); ¹⁴ENF.PVR. Promoción de Valores Religiosos; ¹⁵EF.MA. Medio Ambiente; ¹⁶EL.ACI. Apoyo en Cursos de Idiomas; ¹⁷EL.ML. Mediación Laboral; ¹⁸ENF.PVG. Prevención de la Violencia de Género; ¹⁹EF.DN. Derechos del Niño; ²⁰ENF.PPS. Promoción de Productos Sustentables; ²¹ENF.PCA. Promoción de la Cultura y el Arte; ²²ENF.L. Ludoteca; ²³ENF.AD. Alfabetización Digital; ²⁴ENF.FHAS. Fomento de Hábitos de Alimentación Saludable; ²⁵ENF.CR. Campaña de Recolección.

5.1.9. Localización territorial de las experiencias de aprendizaje-servicio

Las experiencias de ApS-UAM se han realizado en 135 localidades distintas (tabla 22), correspondientes a 5 provincias españolas: Madrid (N=129), Toledo (N=3), Guadalajara (N=1), Segovia (N=1) y Cáceres (N=1).

Tabla 22.

Ubicación de las experiencias de aprendizaje-servicio

Código Postal	Localidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
28034	Madrid	25	5,5%	5,5%	5,5%
28100	Madrid, Alcobendas	23	5,0%	5,0%	10,6%
28043	Madrid,	16	3,5%	3,5%	14,2%
28770	Madrid, Colmenar Viejo	16	3,5%	3,5%	17,7%
28760	Madrid, Tres Cantos	13	2,9%	2,9%	20,6%
28007	Madrid	11	2,4%	2,4%	23,0%
28053	Madrid	11	2,4%	2,4%	25,4%
28009	Madrid	10	2,2%	2,2%	27,7%
28041	Madrid	10	2,2%	2,2%	29,9%
28701	Madrid, San Sebastián de los Reyes	10	2,2%	2,2%	32,1%
28005	Madrid	9	2,0%	2,0%	34,1%
28030	Madrid	9	2,0%	2,0%	36,1%
28049	Madrid	9	2,0%	2,0%	38,1%
28022	Madrid	8	1,8%	1,8%	39,8%
28031	Madrid	8	1,8%	1,8%	41,6%
28033	Madrid	8	1,8%	1,8%	43,4%
28903	Madrid, Getafe	8	1,8%	1,8%	45,1%
28029	Madrid	7	1,5%	1,5%	46,7%
28037	Madrid	7	1,5%	1,5%	48,2%
28042	Madrid	7	1,5%	1,5%	49,8%
28003	Madrid	6	1,3%	1,3%	51,1%
28008	Madrid	6	1,3%	1,3%	52,4%
28020	Madrid	6	1,3%	1,3%	53,8%
28032	Madrid	6	1,3%	1,3%	55,1%
28791	Madrid, Soto del Real	6	1,3%	1,3%	56,4%
28021	Madrid	5	1,1%	1,1%	57,5%
28025	Madrid	5	1,1%	1,1%	58,6%
28110	Madrid, Algete	5	1,1%	1,1%	59,7%
28411	Madrid, Moralarzal	5	1,1%	1,1%	60,8%
28830	Madrid, San Fernando de Henares	5	1,1%	1,1%	61,9%
28001	Madrid	4	0,9%	0,9%	62,8%
28006	Madrid	4	0,9%	0,9%	63,7%
28016	Madrid	4	0,9%	0,9%	64,6%
28019	Madrid	4	0,9%	0,9%	65,5%
28027	Madrid	4	0,9%	0,9%	66,4%
28028	Madrid	4	0,9%	0,9%	67,3%
28040	Madrid	4	0,9%	0,9%	68,1%
28047	Madrid	4	0,9%	0,9%	69,0%
28051	Madrid	4	0,9%	0,9%	69,9%
28320	Madrid, Pinto	4	0,9%	0,9%	70,8%
28523	Madrid, Vaciamadrid	4	0,9%	0,9%	71,7%
28702	Madrid, San Sebastián de los Reyes	4	0,9%	0,9%	72,6%
28002	Madrid	3	0,7%	0,7%	73,2%
28010	Madrid	3	0,7%	0,7%	73,9%
28011	Madrid	3	0,7%	0,7%	74,6%
28017	Madrid	3	0,7%	0,7%	75,2%
28023	Madrid	3	0,7%	0,7%	75,9%
28026	Madrid	3	0,7%	0,7%	76,5%
28038	Madrid	3	0,7%	0,7%	77,2%
28046	Madrid	3	0,7%	0,7%	77,9%

Tabla 22.(Continuación 1)

Ubicación de las experiencias de aprendizaje-servicio

Código Postal	Localidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
28224	Madrid, Pozuelo de Alarcón	3	0,7%	0,7%	78,5%
28400	Madrid, Collado Villalba	3	0,7%	0,7%	79,2%
28529	Madrid	3	0,7%	0,7%	79,9%
28750	Madrid, San Agustín de Guadalix	3	0,7%	0,7%	80,5%
28004	Madrid	2	0,4%	0,4%	81,0%
28015	Madrid	2	0,4%	0,4%	81,4%
28050	Madrid	2	0,4%	0,4%	81,9%
28180	Madrid, Torrelaguna	2	0,4%	0,4%	82,3%
28521	Madrid, Vaciamadrid	2	0,4%	0,4%	82,7%
28522	Madrid, Vaciamadrid	2	0,4%	0,4%	83,2%
28691	Madrid, Villanueva de la Cañada	2	0,4%	0,4%	83,6%
28700	Madrid, San Sebastián de los Reyes	2	0,4%	0,4%	84,1%
28752	Madrid, Lozoyuela	2	0,4%	0,4%	84,5%
28792	Madrid, Miraflores de la Sierra	2	0,4%	0,4%	85,0%
28863	Madrid, Cobeña	2	0,4%	0,4%	85,4%
28902	Madrid, Getafe	2	0,4%	0,4%	85,8%
28923	Madrid, Alcorcón	2	0,4%	0,4%	86,3%
28941	Madrid, Fuenlabrada	2	0,4%	0,4%	86,7%
28980	Madrid, Parla	2	0,4%	0,4%	87,2%
10450	Cáceres, Jarandilla de la Vega	1	0,2%	0,2%	87,4%
19170	Guadalajara, El Casar	1	0,2%	0,2%	87,6%
20843	Madrid, Parla	1	0,2%	0,2%	87,8%
28018	Madrid	1	0,2%	0,2%	88,1%
28036	Madrid	1	0,2%	0,2%	88,3%
28039	Madrid	1	0,2%	0,2%	88,5%
28044	Madrid	1	0,2%	0,2%	88,7%
28045	Madrid	1	0,2%	0,2%	88,9%
28072	Madrid	1	0,2%	0,2%	89,2%
28109	Madrid, Alcobendas	1	0,2%	0,2%	89,4%
28120	Madrid, Las Rozas de Madrid	1	0,2%	0,2%	89,6%
28190	Madrid, Puebla de la Sierra	1	0,2%	0,2%	89,8%
28200	Madrid, San Lorenzo de El Escorial	1	0,2%	0,2%	90,0%
28220	Madrid, Majadahonda	1	0,2%	0,2%	90,3%
28229	Madrid, Villanueva del Pardillo	1	0,2%	0,2%	90,5%
28260	Madrid, Galapagar	1	0,2%	0,2%	90,7%
28300	Madrid, Aranjuez	1	0,2%	0,2%	90,9%
28340	Madrid, Valdemoro	1	0,2%	0,2%	91,2%
28380	Madrid, Colmenar de Oreja	1	0,2%	0,2%	91,4%
28430	Madrid, Alpedrete	1	0,2%	0,2%	91,6%
28500	Madrid, Arganda del Rey	1	0,2%	0,2%	91,8%
28514	Madrid, Nuevo Baztán	1	0,2%	0,2%	92,0%
28530	Madrid, Morata de Tajuña	1	0,2%	0,2%	92,3%
28560	Madrid, Carabaña	1	0,2%	0,2%	92,5%
28609	Madrid, Villamantilla	1	0,2%	0,2%	92,7%
28660	Madrid, Boadilla del Monte	1	0,2%	0,2%	92,9%
28709	Madrid, San Sebastián de los Reyes	1	0,2%	0,2%	93,1%
28722	Madrid, El Vellón	1	0,2%	0,2%	93,4%
28730	Madrid, Buitrago del Lozoya	1	0,2%	0,2%	93,6%
28794	Madrid, Guadalix de la Sierra	1	0,2%	0,2%	93,8%
28813	Madrid, Torres de la Alameda	1	0,2%	0,2%	94,0%

Tabla 22.(Continuación 2)

Ubicación de las experiencias de aprendizaje-servicio

Código Postal	Localidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
28816	Madrid, Camarma de Esteruelas	1	0,2%	0,2%	94,2%
28821	Madrid, Coslada	1	0,2%	0,2%	94,5%
28822	Madrid, Coslada	1	0,2%	0,2%	94,7%
28823	Madrid, Coslada	1	0,2%	0,2%	94,9%
28840	Madrid, Mejorada del Campo	1	0,2%	0,2%	95,1%
28850	Madrid, Torrejón de Ardoz	1	0,2%	0,2%	95,4%
28860	Madrid, Paracuellos de Jarama	1	0,2%	0,2%	95,6%
28864	Madrid, Ajalvir	1	0,2%	0,2%	95,8%
28891	Madrid, Velilla de San Antonio	1	0,2%	0,2%	96,0%
28901	Madrid, Getafe	1	0,2%	0,2%	96,2%
28911	Madrid, Leganés	1	0,2%	0,2%	96,5%
28914	Madrid, Leganés	1	0,2%	0,2%	96,7%
28921	Madrid, Alcorcón	1	0,2%	0,2%	96,9%
28922	Madrid, Alcorcón	1	0,2%	0,2%	97,1%
28924	Madrid, Alcorcón	1	0,2%	0,2%	97,3%
28925	Madrid, Alcorcón	1	0,2%	0,2%	97,6%
28934	Madrid, Móstoles	1	0,2%	0,2%	97,8%
28936	Madrid, Móstoles	1	0,2%	0,2%	98,0%
28939	Madrid, Arroyomolinos	1	0,2%	0,2%	98,2%
28944	Madrid, Fuenlabrada	1	0,2%	0,2%	98,5%
28945	Madrid, Fuenlabrada	1	0,2%	0,2%	98,7%
28981	Madrid, Parla	1	0,2%	0,2%	98,9%
28982	Madrid, Parla	1	0,2%	0,2%	99,1%
40002	Segovia	1	0,2%	0,2%	99,3%
45223	Toledo, Seseña	1	0,2%	0,2%	99,6%
45370	Toledo, Santa cruz de la zarza	1	0,2%	0,2%	99,8%
45740	Toledo, Villasequilla	1	0,2%	0,2%	100%
Total		452	99,1%	100%	
Perdidos Sistema		4	0,9%		
Total		456			

Nota: En 4 experiencias analizadas fue imposible codificar la ubicación respecto al lugar de realización del ApS.

5.2. Estudiantes

En este apartado se presentan los resultados del análisis del discurso de 8 estudiantes que efectuaron sus experiencias de ApS en el marco de las actividades curriculares de su formación de Graduadas de Maestra de Educación Infantil.

Se analizaron las categorías de [1] antecedentes biográficos, [2] conceptualización del ApS, [3] experiencia del ApS, [4] conexión con el currículo, [5] impacto en la formación docente, [6] obstáculos para el desarrollo del ApS, [7] vocación de servicio, [8] empleabilidad, [9] cambios a nivel personal y [10] recomendación para participar en ApS (figura 25).

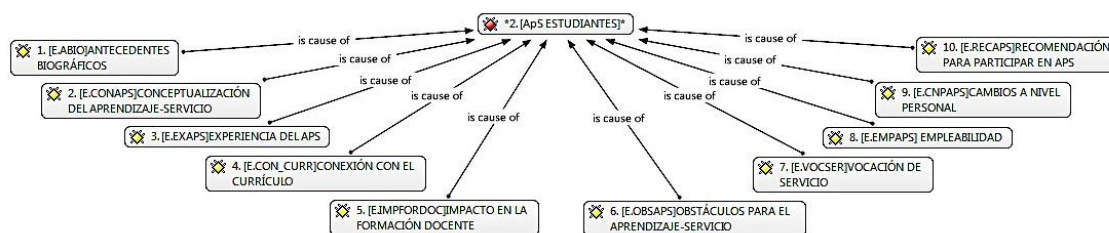


Figura 25. Categorías de Análisis - Estudiantes.

El sub-estudio analizó un total de 409 citas y 18.444 palabras (tabla 23).

Tabla 23.
Número de citas y palabras del sub-estudio estudiantes

Informante	Citas	Palabras
P 1	62	1.581
P 2	47	1.563
P 3	49	2.619
P 4	52	3.134
P 5	60	2.377
P 6	42	2.231
P 7	48	2.814
P 8	49	2.125
Total	409	18.444

A continuación se presentan los principales hallazgos de estas 10 categorías de análisis.

5.2.1. Antecedentes biográficos

En el sub-estudio (figura 26) participaron 8 estudiantes (mujeres) del Grado de Educación Infantil de la UAM (tabla 24), que realizaron experiencias de ApS en el marco de 3 asignaturas durante el período académico 2013/2014.

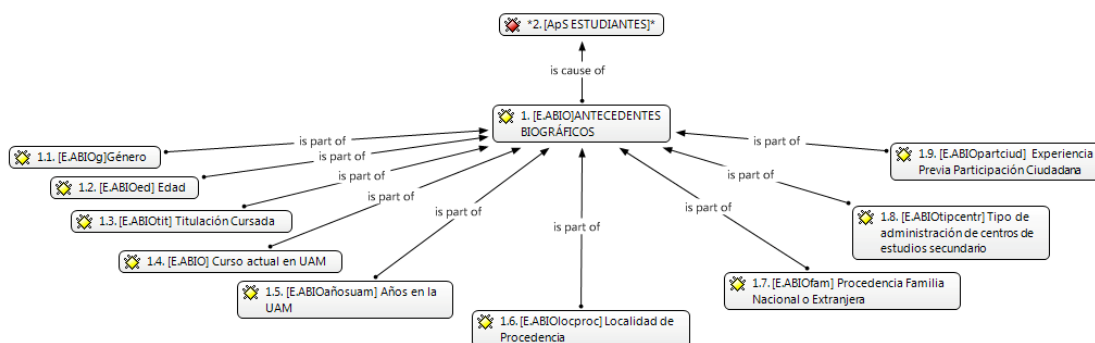


Figura 26. Categoría y subcategorías de Antecedentes Biográficos Estudiantes.

Tabla 24.

Informantes – Unidad de análisis estudiantes

Informante	Edad	Curso/ Materia	Grupo	Tipo de institución	Tipo de servicio
P 1	32	1º/EEIC ¹	111	Asociación (Hospitalaria)	Ocio y tiempo libre (Acompañamiento niños hospitalizados)
P 2	23	1º/OCA ³	161	Residencia de niños	Apoyo multidimensional a niños 0-3 años
P 3	24	2º/OCA ³	211	Fundación	Apoyo multidimensional a niños y madres privadas de libertad
P 4	26	2º/OCA ³	271	CEIP	Promoción de derechos y medio ambiente (juguetes reciclados)
P 5	26	1º/FTEI ²	161	Asociación	Ludoteca
P 6	21	2º/OCA ³	271	Centro Ed. Especial	Refuerzo académico (NEE)
P 7	22	1º/FTEI ²	101	Residencia de Ancianos	Apoyo multidimensional (geronto-gimnasia, acompañamiento)
P 8	23	2º/OCA ³	271	Asociación (Scout)	Promoción de valores ciudadanos (igualdad del género, diversidad cultural)

Nota: ¹Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía; ²Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil;

³Organización del Centro y del Aula.

La media de relación de las estudiantes con la UAM es de 2 años y 4 meses (mín.=2 años; máx.=3 años).

Todas las informantes provienen de familias nacionales con residencia en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM en adelante). Sus barrios de procedencia son Vallecas (2 casos), Leganés, Alcobendas, Arganda del Rey, Arganzuela, Guadalix de la Sierra y Torrejón de Ardoz. Realizaron sus estudios secundarios en diversos institutos de educación secundaria de la CAM (tabla 25).

Tabla 25.

Tipo de centro de educación secundaria

Informante	Tipo de centro
P1	Concertado - Religioso
P2	Concertado - Religioso
P3	Público
P4	Público
P5	Público
P6	Concertado - Religioso
P7	Público
P8	Público

Con respecto a las experiencias previas de participación ciudadana (tabla 26), las estudiantes declaran poseer una experiencia previa diversa en múltiples áreas de servicio comunitario (p.e. diversidad funcional, marginalidad social, ocio y tiempo libre, etc.).

Tabla 26.
Actividades de participación ciudadana

Informante	Actividad
P1	Actividades teatrales en centros de salud (p.e. hospitales), Aprendizaje-Servicio
P2	Voluntariado - Villapaz
P3	Asociación de ocio y tiempo libre
P4	Eventos públicos (rock in rio-Madrid); Reciclaje Ecoembes
P5	Sin participación
P6	Asociación Española contra el Cáncer
P7	Sin participación
P8	Donación de sangre; Albergues; Asociaciones animalistas, Scout; Apoyo a colectivos con diversidad funcional

5.2.2. Conceptualización del aprendizaje-servicio

La conceptualización que las estudiantes construyen acerca del fenómeno del ApS se representa de diversas formas en su discurso (figura 27). Dentro de las definiciones personales se evidencia la comprensión del ApS como:

- Una práctica que facilita la colaboración activa con la comunidad. Es necesario detectar la necesidad y realizar una acción que se traducirá en un servicio solidario y un aprendizaje experiencial para el estudiante y los beneficiarios.
- Un servicio solidario diferente a un voluntariado que permite al estudiante aprender de sí mismo y de la comunidad.
- Una herramienta para conocer la futura práctica profesional a desempeñar.
- Una forma de poder colectivo para el desarrollo de la ciudadanía.

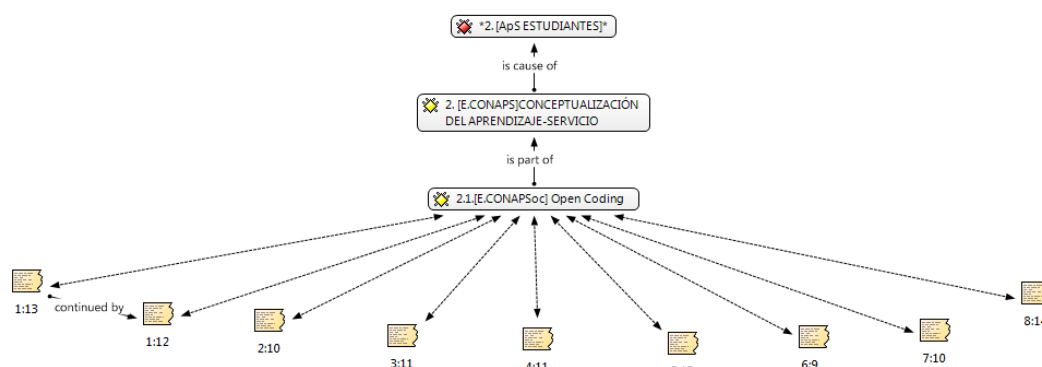


Figura 27. Conceptualización del aprendizaje-servicio de los estudiantes.

Es destacable la necesidad expresada por las estudiantes de vivir la experiencia para poder comprender el concepto de ApS. Aunque las estudiantes aprenden las definiciones en sus clases, es en la práctica donde se visualiza de forma real:

“[...] Si me dicen Aprendizaje-Servicio, pues la verdad no sabría que decirte [...] no tendría ni idea, pero una vez ya visto [...] es algo que aportas a cambio de recibir [...] recibiendo muchos conocimientos[...].” (P 3: 3:11, 42:42).

La reciprocidad y el aprendizaje personal que rodea a la práctica emergen desde la vivencia del concepto de ApS, en tanto que:

“[...] una experiencia que realizas de forma voluntaria [...] parece que no ganas nada a cambio, pero ganas mucho [...] ofreces tu servicio a la comunidad, y mientras tanto estás aprendiendo mucho más que algo curricular, algo más que teórico [...] aprendes muchas cosas relacionadas con lo personal[...].” (P 6: 6:9, 46:46).

El ApS es definido como una herramienta para conocer de forma previa la práctica profesional. Su ventaja es que el contacto se desarrolla en la colaboración real con la comunidad:

“[...] una herramienta para empezar unas prácticas en la universidad [...] una herramienta para aportar algo a otras personas, para hacer esa parte voluntaria [...]” (P 2: 2:10, 42:42).

“[...] para mí es una experiencia. No es un voluntariado como tal. Tu ofreces tu servicio a la comunidad, aportas tu granito de arena y a la vez aportando eso, tu adquieres también unos aprendizajes que en un futuro o en el mismo presente te van a servir [...]” (P 8: 8:14 37:37).

El ApS representa una forma de poder colectivo para el desarrollo de la ciudadanía activa. Esta se basará en el intercambio mutuo de conocimientos mediante la acción de servicio:

“Para mí es una forma de poder (.) de hacer que los conocimientos [...] en tu carrera [...] sean más significativos, que les encuentres mayor sentido, y que veas una PRÁCTICA de todo eso que ves en el aula a nivel teórico [...] es una manera de entender la sociedad y el mundo [...] es un intercambio [...] tú recibes aprendizajes pero también estás aportando y estás ayudando a que la sociedad mejore [...] es un intercambio de conocimientos, aprendizajes y experiencias a nivel social [...] Se aprende, pero también te desarrollas como ciudadano de la sociedad” (P 5: 5:13, 41:41).

5.2.3. Experiencia de aprendizaje-servicio

Las experiencias de ApS realizadas por las informantes se analizaron considerando 11 subcategorías relacionadas (figura 28): [1] motivación para la participación, [2] dimensión del servicio, [3] selección de la actividad, [4] necesidades, [5] conocimiento de la comunidad, [6] servicio significativo, [7] diversidad, [8] vínculo posterior al servicio, [9] seguimiento del progreso, [10] duración e intensidad y [11] reflexión.

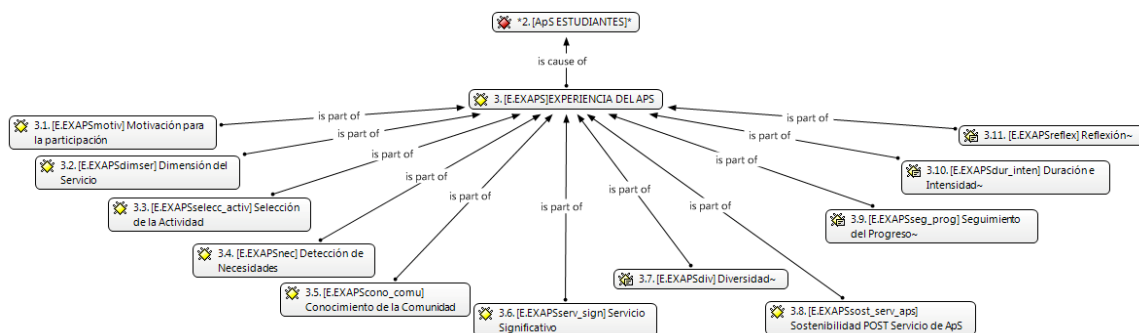


Figura 28. Experiencia de ApS - Estudiantes.

5.2.3.1. Motivación para la participación

Las motivaciones de las informantes para participar en las actividades de ApS se organizan en 6 aspectos: [1] retos personales para fortalecer el carácter, [2] puesta en práctica de habilidades y preferencias personales, [3] obtención de experiencia previa para el trabajo docente, [4] experiencia previa en anteriores actividades de ApS, [5] exploración de nuevas áreas de servicio y voluntariado y [6] atractivo práctico y profesional del ApS.

- Retos personales para fortalecer el carácter:

“[...] era un reto personal para mí, porque soy una persona muy aprensiva, muy llorona [...] súper sensible [...]” (P 1: 11:17, 61:61).

- Puesta en práctica de habilidades y preferencias personales:

“[...] A mí me gusta mucho la pintura [...] los niños a esa edad lo que más necesitan es la experimentación, pues me planteé una actividad de pintura un poco libre. Les compré un papel continuo enorme y unas pinturas [...]” (P 3: 3:18, 50:50).

- Obtención de experiencia previa para el trabajo docente:

“[...] Me motivó porque yo quería tener una experiencia (...) del ámbito educativo y me gusta mucho ayudar, la verdad. y entonces me apunté por ese motivo (.) y también para enriquecer mis aprendizajes[.]” (P 4: 4:12, 51:51).

“[...] Me parecía interesante darme a conocer y conocer un poco [...] la institución donde puedo desempeñar algún trabajo, y también me parece interesante volcarme en personas que también lo necesiten[.]” (P 7: 7:11, 47:47).

- Experiencia previa en anteriores actividades de ApS:

“[...] al hacerlo anteriormente tenía ganas, y fue como un empujón que me dieron a venga pues tienes que hacerlo OTRA VEZ. Ahora que te lo proponen vi que era el momento [...]” (P 1: 1:16, 57:57).

- Exploración de nuevas áreas de servicio y voluntariado:

“[...] A mí me interesa mucho porque yo sí he estado en otros momentos de voluntaria en escuelas infantiles, he hecho las prácticas en escuelas. También he trabajado con niños y me interesaba ver algo distinto en el campo educativo [...] entonces empecé a buscar sitios que a mí me interesaran [...] Pensé en los hospitales, en ir a la cárcel, y al final encontré una asociación en el Poblado de Madrid en la Cañada Real [...] que trabajaba con familias marroquíes [...] me interesaba bastante hacer una labor (..) social con esos niños[.]” (P 5: 5:14, 45:45).

“[...] Pues yo lo relacionaba mucho ((el ApS)), porque fue cuando yo estaba de voluntaria en la Asociación Española Contra el Cáncer y [...] lo relacionaba mucho con eso, [...] después obviamente me di cuenta que no tenía nada que ver, que era mucho más que un voluntariado. Entonces me llamaba mucho la atención, había dejado la A.E.C.C. y me llaman un montón la atención [...]” (P 6: 6:10, 50:50).

- Atractivo práctico y profesional del ApS:

“[...] me daban dos opciones: Un trabajo teórico y este ((ApS)) que lo vi más práctico. Entonces me atraía más el hecho de poder hacerlos de una forma más activa, más vivencial, un trabajo que me va a aportar mucho más en lo profesional,

más que un trabajo teórico que siempre estamos acostumbrados a hacer (P 8: 8:15, 41:41).

“[...] me pareció bastante atractiva, [...] me parecía algo nuevo, algo con lo que podía aprender. Y bueno, es que la verdad la alternativa que se nos ofrecía era hacer un trabajo escrito y eso lo hacemos todos los días, no? Esta era la oportunidad para hacer algo distinto (P 2: 2:11, 46:46).

5.2.3.2. *Dimensión del Servicio*

Las dimensiones de servicio en que las informantes desarrollaron su experiencias de ApS (tabla 27) se organizan en áreas de educación (formal e informal), apoyo a colectivos en situación de vulnerabilidad (p.e. diversidad funcional, tercera edad, inmigrantes) y salud.

Tabla 27.
Dimensiones de Servicio

Informante	Dimensiones de servicio
P1	Salud, Recreación en hospital.
P2	Colectivos en situación de vulnerabilidad (marginalidad y exclusión), Infancia
P3	Colectivos en situación de vulnerabilidad (marginalidad y exclusión por situación de encarcelamiento materno)
P4	Educación Formal (Educación Infantil - Derechos del niño; Reciclaje)
P5	Educación Informal (Ludoteca), Colectivos en situación de vulnerabilidad
P6	Educación Formal, Colectivos en situación de vulnerabilidad (Diversidad Funcional)
P7	Colectivos en situación de vulnerabilidad (Tercera edad)
P8	Educación Informal (Grupo Scout)

5.2.3.3. *Selección de actividad de aprendizaje-servicio*

Las estudiantes tenían la opción de escoger su experiencia de ApS desde [1] un listado facilitado por los docentes de la UAM, o [2] buscar individualmente un centro, ONG o asociación donde desarrollar su experiencia. Los 8 casos buscaron de manera individual la organización donde desarrollar su ApS.

5.2.3.4. *Necesidades*

Dada la diversidad de actividades realizadas por las estudiantes, también son múltiples las necesidades detectadas para prestar su servicio de manera eficaz.

Entre las necesidades que son identificadas en las comunidades (tabla 28) se encuentran [1] la intervención socio-afectiva infantil y familiar, [2] estimulación del lenguaje para la

adquisición de la lengua castellana en niños y niñas extranjeros, [3] refuerzo educativo, [4] promoción de derechos de la infancia, [5] promoción del cuidado medioambiental, [6] actividades de estimulación para la diversidad funcional, [7] apoyo a la tercera edad y [8] promoción de valores de igualdad de género e interculturalidad.

Tabla 28.
Necesidades de Servicio

Informante	Necesidades
P1	Atención de niños en situación de hospitalización. Intervención socio-afectiva infantil y familiar
P2	Estimulación del lenguaje para la adquisición de la lengua castellana (niños y niñas extranjeros). Atención temprana.
P3	Refuerzo educativo. Actividades lúdicas.
P4	Actividades de promoción de derechos de la infancia. Promoción del cuidado medioambiental.
P5	Refuerzo educativo. Actividades lúdicas.
P6	Refuerzo educativo. Actividades de estimulación para diversidad funcional.
P7	Apoyo a tercera edad. Diálogo intergeneracional, Falta de personal de atención especializado
P8	Promoción de valores (igualdad de género e interculturalidad). Atención a Necesidades Educativas Especiales.

Para detectar las necesidades de las comunidades, las estudiantes debieron realizar observaciones *in-situ*, por lo que se enfrentan a situaciones desconocidas a pesar de ser conscientes a priori de algunas carencias:

“había tenido contacto ((con la pobreza)) pero NUNCA había estado en la casa de una persona que vive en un poblado” (P 5: 5:21, 73:73).

La inmersión cotidiana dentro de las comunidades permite desarrollar un diagnóstico acertado de las necesidades reales. El diálogo es una herramienta eficaz que utilizan los estudiantes:

“Entonces así mientras que buscaba, estuve hablando con varios amigos de anécdotas que habían vivido en ese grupo Scout con unos niños [...] habían escuchado comentarios que no les habían gustado. Tipo, la mujer tiene que obedecer al hombre o incluso una situación en qué todos los niños estaban jugando y se acercó uno negrito [...] los niños se fueron corriendo y no se quería sentar ninguno a su lado” (P 8: 8:18, 53:53).

El diálogo con la comunidad es central, pues permite clarificar las necesidades de servicio, a la vez que emergen nuevos elementos a considerar en la acción:

“[...] en un principio me reuní con el equipo de monitores del grupo de esa edad, de 8 a 11 años. Y ahí sí que me hablaron de un niño que tenía hiperactividad, autismo. Entonces también tuve que enfocarlo lo que había que hacer a esos niños” (P 8: 8:20, 61:61).

5.2.3.5. Conocimiento de la comunidad

El conocimiento de la comunidad es caracterizado de manera distinta por cada una de las informantes. La profundidad del conocimiento se fundamenta en su experiencia previa, la cercanía y hasta la propia agudeza personal de la observadora:

“[...] es una comunidad que está dirigida y [...] las que trabajan son monjas [...] lo que hay ahí son niños y adolescentes que los padres no tienen la custodia en ese momento o no la van a tener nunca más y entonces [...] lo que hacen es darle un hogar básicamente. Entonces hay una parte que es la Casa Cuna, que es donde están los niños de 0 a 3 años y es donde yo estuve trabajando[.]” (P 2: 2:18, 66:66).

“Un barrio obrero, de clase media, y a veces media-baja (.) La verdad que no note que hubiera muchos ((inmigrantes)) pero había niños que no eran de nacionalidad española, más bien de nacionalidad rumana, latinoamericano [...]” (P 4: 4:25, 126:126).

“Pues en la residencia de Guadalix de la Sierra hay personas mayores [...] acogen a personas de todo tipo de edad, hay personas que están en silla de ruedas, con atrofia muscular, con Alzheimer” (P 7: 7:15, 63:63).

5.2.3.6. Servicio Significativo

El servicio significativo se expresa de diversas maneras por parte de las estudiantes, representando la posibilidad de trabajar y conocer nuevas personas y colectivos desconocidos (p.e. diversidad funcional, niños extranjeros):

“la planificación [...] tuve que trabajarla con gente que no conocía [...] había dos monitores. Entonces tuve que trabajar con ellos dos, porque ellos conocían el grupo [...] me podían orientar [...] trabajar con gente desconocida también te aporta” (P 8: 8:25, 83:83).

“.. fueron tantas, es que es un mundo tan diferente [...] encuentras un mundo diferente todos los días [...] al final se convirtió en un intercambio de conocimientos y de conocer una cultura diferente a la mía [...]” (P 5: 5:20, 69:69).

“ [...] nunca había trabajado con niños con autismo, ni con hiperactividad. La única experiencia que tenía eran mis prácticas de infantil y no había tenido ningún niño

con esas características. Ahora tenía un niño con Síndrome de Down y me llamaba mucho la atención trabajar con esos niños. Aprender un poco sobre ellos ya viéndolo en la práctica. Siempre te dan la teoría "x", características, pero nunca te enfrentas a ello” (P 8: 8:24, 81:81).

El servicio significativo otorga la posibilidad de reconocer injusticias o situaciones de desventaja que experimenta el ser humano (p.e. infancia):

“no olvidarse de que los niños son niños y que tenemos que acordarnos de ellos [...] aunque estén en un hospital necesitan [...] seguir teniendo imaginación, el poder reírse, divertirse” (P 1: 1:27, 85:85).

“lo más significativo son los niños [...] aportarles algo diferente los fines de semana, al entorno en el que están. Liberación o simplemente el salir. Conocer otras cosas, darles otros recursos que ellos no tienen y a lo mejor son los recursos que un niño puede tener en su día a día o en su entorno [...] Todo niño necesita conocer, experimentar, liberarse y ahí lo tienen muy limitado” (P 3: 3:24, 70:70).

La experiencia les permite disfrutar la sensación de apoyar a otras personas y aprender de la acción de servicio:

“Lo más importante, disfrutar, disfrutar del momento y de las experiencias que vives (.) Porque a la vez que estás enseñándoles el proyecto, tú también estás aprendiendo cosas nuevas” (P 4: 4:27, 137:137).

“[...] para mí lo más importante es que mi servicio lo hice y que de verdad sirvió para ayudar a las auxiliares y a los ancianos” (P 7: 7:17, 71:71).

5.2.3.7. Diversidad

El ApS permite explorar y comprender la diversidad en general (p.e. cultural, funcional, etc.) y facilita el acceso a experiencias significativas que pueden cambiar las creencias y juicios previos que se puedan tener. La diversidad deja de ser un elemento conceptual para convertirse en una realidad fundamentada en la experiencia:

“ME ENCANTÓ, porque son tan diferentes Tienen::: o sea, tienen cosas, claro, que yo no entiendo. Y encima no entiendo por qué las mujeres tienen que estar en un espacio y los hombres tienen que estar en otro, pero cómo le hago entender yo a él [...] eso es lo complicado. ¿el qué pueden estar juntos?, cuando es su forma de vivir, cuando es su manera de vivir y cuando a lo mejor que si yo se lo digo incluso le puedo agredir” (P 5: 5:28, 93:93).

“Es súper difícil que una persona que no te conoce de nada de ni conoce mi sociedad, la sociedad española, me abra la puerta de su casa, me meta en su casa habiéndome visto de dos días que, bueno, que he estado ahí [...] Entonces, con toda la normalidad, ellos llegan a su casa con uno más, te ofrecen su espacio, sus cosas, y es muy bonito [...]” (P 5: 5:29, 93:93).

“Trabajé con chicos de 0 a 3 años (.) Me pareció muy gratificante y muy ilusionada por saber, por experimentar como ellos iban a reaccionar, porque siempre es bonito ver cómo un niño vive su primera experiencia [...] Me gustó mucho [...] A veces es mejor que te vaya enseñando la vida” (P 4: 4:31, 143:143).

“Pues algunos tenían Alzheimer. Para mi esa enfermedad, pues no sabía tampoco muy bien cómo tratarla. Porque por mucho que le hablaba, no sabía si él me iba a responder con lo que yo le preguntaba o si era capaz de contarme algo de su vida” (P 7: 7:18, 75:75).

5.2.3.8. Vínculo estudiantil posterior al aprendizaje-servicio

Una vez completada la actividad de servicio, puede ocurrir que la vinculación [1] se mantenga o [2] finalice. En el caso de las estudiantes que continúan vinculadas, se observa que es por relaciones previas de nivel familiar o por vínculos fraternos y laborales con las comunidades:

“Con el cole sí que estoy implicada, ya que como anteriormente, decía está mi hermano ahí. Sí que muchas veces me piden que eche una mano en alguna cosa” (P 6: 6:23, 102:102).

“Sí, porque mi madre trabajaba ahí de recepcionista. Mi madre falleció, entonces pues de vez en cuando sí que me acerco allí a verles” (P 7: 7:20, 83:83).

“Sí, pero más que nada porque yo cuidaba a unas niñas. Cuidaba a dos mellizas y las llevaba a ese mismo centro” (P 4: 4:32, 147:147).

En el caso de las estudiantes que no continúan vinculadas, se observan las siguientes causas: falta de tiempo que generan los estudios universitarios, la complejidad de la experiencia en el servicio y compromisos con otras instituciones:

“No, solo he tenido algún contacto, pero ya, como te digo, con la universidad no tengo tiempo” (P 5: 5:34, 115:115).

“No ya no, porque precisamente, laboralmente las condiciones eran complicadas y bueno, pues sí es cierto que cuando eres la última en entrar por así decirlo muchas veces te seleccionan para lo que nadie quiere” (P 2: 2:25, 94:94).

“Pues no, porque ahora estoy colaborando con otra que tiene [...] en paralelo en un sitio que se llama Fundación Blas Méndez Ponce” (P 1: 1:30, 95:95).

“Sí, me hubiera gustado seguir más y encontrar mi sitio [...] y poder seguir” (P 1: 1:35, 119:119).

5.2.3.9. Seguimiento del Progreso

De acuerdo a lo declarado por los informantes, el seguimiento lo llevaron a cabo sus profesores en la universidad y miembros de las comunidades en donde realizaron el servicio.

En el caso de los socios comunitarios, el seguimiento se realizaba de manera informal, mediante conversaciones y/o a través de reuniones con miembros de la comunidad:

“en el colegio sí que teníamos más tutorías (..) semanales o siempre cogíamos un ratito para comentar cómo iban avanzando las cosas, ya que es una cosa que tiene más seguimiento” (P 6: 6:24 106:106).

“por ejemplo, antes de ir, un día me reuní con ellos (.) Me contaron un poco cómo funcionaban, las características de los niños y me dieron como recomendaciones [...] luego, a la hora de realizar las sesiones, también estuvieron conmigo. Eran unos monitores más, pero estaban más de apoyo [...] Y luego sí que evaluamos las sesiones con ellos” (P 8: 8:28, 95:95).

Respecto al seguimiento del progreso por parte de los profesores, se realizaron de manera asincrónica mediante el uso de la plataforma Moodle-UAM²⁹. En esta plataforma las estudiantes redactaron y subieron un informe inicial y un informe final.

Al final de la actividad de servicio, cada estudiante entregó al docente un certificado de reconocimiento de las horas de servicio (20 horas), firmado y sellado por el socio comunitario y una evaluación de la actividad de servicio:

²⁹ <https://formacion.uam.es/course/view.php?id=51>

“[...] ya aquí, en la universidad, el seguimiento simplemente fue la entrega del trabajo y la experiencia [...] y lo que nos haya aportado, o sea, a través de preguntas y la redacción del informe” (P 3: 3:29, 90:90).

“[...]pasamos un cuestionario de evaluación, de cómo las profesoras y las directoras me habían visto trabajar en la escuela y luego después, por otra parte, el proyecto y la memoria, con mi profesora o profesor [...]” (P 4: 4:33, 151:151).

“[...] Y luego [...] nos hizo hacer una especie de "diario de aprendizaje" en el que yo contaba día a día lo que iba haciendo, las pequeñas experiencias que yo iba teniendo y, bueno, eso lo iba relacionando con los fundamentos de la educación [...] al final de curso que me evaluó y me corrigió [...]” (P 5: 5:36, 119:119).

5.2.3.10. Duración e Intensidad

La duración temporal del ApS fue variable, dependiendo del cronograma consensuado entre el estudiante y el socio comunitario (tabla 29). Con respecto a la intensidad en horas, esta se estableció a partir de las condiciones planteadas por el equipo ApS-UAM, que exigían un mínimo de 20 horas de servicio para las actividades.

Tabla 29.
Duración e intensidad del ApS

Informante	Duración (Semana-Días)	Intensidad (Horas)
P1	8 Semanas 15 días (Octubre - Diciembre de 2013; Enero de 2014)	20 horas
P2	1 semana - 5 días/semana (Octubre - Noviembre de 2013)	20 horas
P3	5 semanas - 5 días/semana (Octubre - Noviembre de 2013)	20 horas
P4	5 semanas - 8 días (Febrero 2014)	20 horas
P5	3 semanas - 6 días (Noviembre - Diciembre 2013)	20 horas
P6	5 semanas - 10 días (Noviembre - Diciembre 2013)	20 horas
P7	5 semanas - 5 días (Febrero - Marzo 2014)	20 horas
P8	5 semanas - 6 días (Febrero 2014)	28 horas

Las participantes plantean la necesidad de ampliar la intensidad (horas) de las experiencias de ApS pues se consideran escasas para desarrollar los objetivos de servicio:

“fue escasa [...] yo entiendo que con la carga de trabajo que nosotros tenemos en la universidad es un buen tiempo. Bueno, son 20 horas, incluso en una semanita currándomelo y tal, me lo puedo quitar, pero para desarrollar un objetivo no te da tiempo, porque no te ha dado casi tiempo de conocer a los niños a que ellos te conozcan a ti a crear lazos con ellos . Es que no te da tiempo. Para ver una evolución real yo creo que lo ideal es repartirlo en 20 días y hacer una hora al día [...] Para mi gusto si se quiere desarrollar lo que el ApS propone y demás tendrían que ser más horas” (P 2: 2:30, 114:114).

“[...] Creo que son muy pocas horas para todo lo que me hubiera gustado. A mí me ha costado un montón [...] Era muy complicado para hacerlo en 20 horas. Entonces yo amplíe esas 20 horas. Pero aun así pero yo creo que cuando te lo plantean desde una asignatura no deberían marcarse esas 20 horas, sino que creo que deberían no decirlo porque parece que condiciona un poco el hecho de saber que te están diciendo 20 horas” (P 6: 6:27, 118:118).

5.2.3.11. Reflexión

El ApS es percibido como un acto en el cual la reflexión está presente en todo el desarrollo de experiencia:

De reflexión, pues creo que cada vez que me sentaba a realizar una actividad para un futuro o para la semana siguiente o lo que fuera [...] O a la hora de elaborar los dossiers que me pedían desde la asignatura, ya me suponía una reflexión [...] pensar, eso me hacía reflexionar un montón y eso es lo que más se puede sacar de una experiencia de ApS (P 6: 6:29-126:126).

La reflexión personal realizada durante la ejecución de las experiencias de ApS se desarrolló a través de diarios (vía Moodle-UAM), reflexiones individuales no estructuradas y conversaciones informales entre pares:

“[...] pues cuando llegaba a casa me ponía con el ordenador y escribía un poco, pues lo que había sido para mí, lo que había sentido [...]” (P 1: 1:39, 131:131).

“Me la hacía yo. Yo iba en el metro y cada día que salía de ahí, además me sentía súper plena. O sea el día que la gente me preguntaba ¿pero cómo vas a un poblado? las cosas tan duras que ves. Sí, ves dureza, pero en el fondo me sentía muy llena de lo que estaba haciendo. Entonces siempre iba en el metro, en el autobús. Era una AUTORREFLEXIÓN, más que una reflexión que pueda poner en común con mis compañeros” (P 5: 5:42, 147:147).

“La reflexión [...] me la quedé para mí [...] vas viniendo aquí, comentas con las compañeras lo que estás viendo y lo que estás viviendo, pero al ser tan amplio el abanico de cosas que puedes hacer. Cada uno experimenta cosas distintas. Entonces, sí es verdad que te enriqueces un montón al hablar con tus compañeras[.]” (P 2: 2:32, 122:122).

Durante las clases regulares la reflexión de la experiencia se realizó de forma breve al final de las actividades lectivas:

“[...]luego en clases de una manera muy escueta cuando en una de ellas. Como cada persona las hacía a su tiempo concreto al final de la asignatura, un día pues

contamos por encima donde habíamos estado y qué tal nos había ido y demás [...] (P3: 3:35, 118:118).

5.2.4. Conexión con el currículum

Las conexión del ApS con el currículum declarada por los estudiantes analizó considerando 3 subcategorías relacionadas (figura 29): [1] relación con el currículum y logro académico, [2] reconocimiento académico ofrecido y [3] reconocimiento académico deseado.

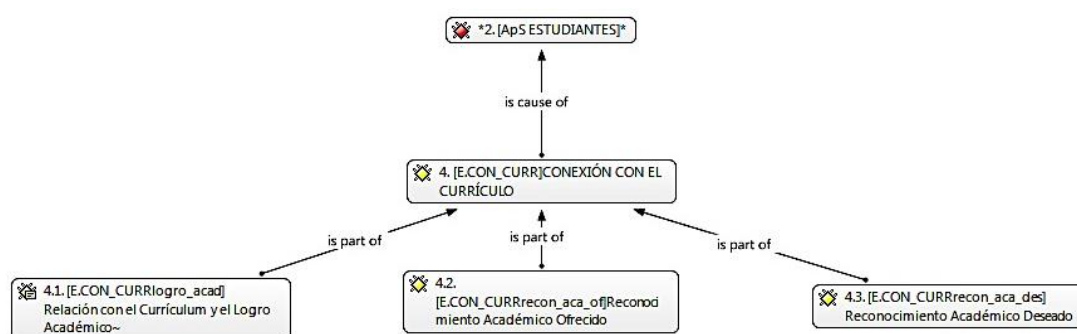


Figura 29. Conexión del currículum del ApS - Estudiantes.

El análisis se ha organizado en función a las asignaturas en donde las informantes han realizado sus experiencias de ApS (tabla 30).

Tabla 30.
Conexión con el currículum - docentes

Informante	Asignatura	Grupo	Curso
P1	Educación en valores: igualdad y ciudadanía	111	1º
P2	Fundamentos teóricos de la educación infantil	161	1º
P3	Organización del centro y del aula	211	2º
P4	Organización del centro y del aula	271	2º
P5	Fundamentos teóricos de la educación infantil	161	1º
P6	Organización del centro y del aula	271	2º
P7	Fundamentos teóricos de la educación infantil	101	1º
P8	Organización del centro y del aula	271	2º

5.2.4.1. Relación con el currículum y el logro académico

La relación entre el ApS y el currículum se establece de manera particular con cada asignatura (Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía; Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil; Organización del Centro y del Aula).

Con respecto a la asignatura Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía (EVIC), las participantes indican que el ApS permite aprender los contenidos propuestos en esta asignatura a través de la práctica empírica, lo que facilita la mejora de sus aprendizajes en la materia:

“[...]Con la experiencia, o sea, es que no veo otra forma de enseñar en valores, sino practicando o haciendo [...]pero creo que es la base para (...) enseñarlo [...]” (P 1: 1:44, 152:152).

Las estudiantes de la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil (FTEI) indican que cuando se les presentó la actividad de ApS, no lograron ver la relación directa con la materia. Comprenden la importancia de FTEI en su desarrollo profesional, pero exponen que al realizar la actividad de ApS, se les permite comprender y vivenciar aspectos de la realidad y de los contenidos que no conseguirían con la formación teórica de la asignatura:

“[...] En realidad, nosotros, en la asignatura de fundamentos das [...] las definiciones básicas de lo que van a ser tus futuros conocimientos sobre educación [...] me parece muy positivo que hagamos el ApS porque hasta ese momento a ti te pueden contar lo que quieran, pero tú no lo has visto en ningún otro sitio y por eso yo creo que es importante que tengamos prácticas a lo largo de toda la carrera y demás [...] además que yo creo que es más fácil a la hora de tu aprender y memorizar los conceptos [...] no es lo mismo que tú te aprendas que de seis a 12 meses el niño hace tal a qué tu recuerdes que viste que ese niño de 6 a 12 meses hacía eso. Es mucho más fácil cuando lo ves, es más sencillo [...]” (P 2: 2:39, 146:146).

“[...] a mí me aportó mucho, de hecho mi nota final se vio muy reflejada en el ApS. Creo que es muy importante en las asignaturas la parte práctica. Nosotros estamos muy acostumbrados a la parte teórica y creo que al final haces el examen y te has olvidado. Entonces, creo que al tener esa parte práctica es muy importante y eso la gran parte de los alumnos de la Autónoma pedimos esa parte práctica que no nos dan. Entonces, tener oportunidades como ésta, pues muy positiva [...]” (P 6: 6:31, 134:134).

La asignatura Organización del Centro y del Aula (OCA), las alumnas adquieren experiencia en organización de actividades educativas (p.e. talleres) a la vez que se familiarizan con documentos organizacionales de manera empírica. Así mismo, transfieren conocimientos adquiridos en clase a sus actividades de servicio real, lo que mejora su conocimiento de la asignatura:

“[...] Yo lo relacionaba mucho con organizar actividades u organizar talleres para estos chicos. Entonces pues sí me basé mucho en eso, en organizar actividades que pudieran ayudarles a mi objetivo, que era cumplir con esas actividades [...]”(P 6: 6:30, 130:130).

“[...] Pues, por ejemplo, a mí sí me enseñaron los tipos de documentos que tenían (.) El proyecto educativo, en este caso los documentos de grupo, el plan anual. Y sí que los tienen vigentes y sí que se parecen mucho a los de los colegios (.) También a la hora de tener una colaboración de todos los organismos. Sí que es verdad que un grupo Scout tiene su coordinador. Luego sus monitores. El director, los profesores, también tienen una organización [...]” (P 8: 8:36, 127:127).

“[...] Por ejemplo, muchos de los contenidos de clase los pude ver en mi experiencia. Entonces, yo creo que a la hora de adquirir esos conocimientos es más fácil si los estás viviendo QUE TE DOY UNOS APUNTES Y TE LO MIRAS. Luego, es verdad que hay ciertos contenidos que a lo mejor mediante la experiencia de ApS no los puedes ver, pero hay otros que sí [...]” (P 8: 8:37, 131:131).

5.2.4.2. Reconocimiento académico ofrecido

Las estudiantes declaran recibir un 20% de la calificación final de la nota, en las asignaturas de Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía, Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil y Organización del Centro y del Aula. Al mismo tiempo, tenían la opción de desarrollar otras actividades (p.e. trabajos escritos). La posibilidad de realizar otras experiencias y vivenciar nuevas emociones es un elemento que favorece la elección:

“[...] yo preferí hacer el aprendizaje-servicio, ya no solo porque no tengas que hacer un trabajo. Yo prefería llevarme una bonita experiencia y dar un servicio [...]” (P 7: 7:33, 140:140).

“[...] Para mí esto es un reconocimiento personal. Te hace también madurar, reflexionar. Ya no sé si por la nota [...]” (P 3: 3:37, 126:126).

5.2.4.3. Reconocimiento académico deseado

Las propuestas de las estudiantes plantean reconocimientos personales que posibiliten el compartir la experiencia con sus compañeros de clase y transferir conocimientos mediante la exposición oral:

“[...] Creo que es más eso, pues el hecho de contar tu experiencia y de compartirlo con los demás sí [...]” (P 1: 1:46, 164:164).

“[...] Pues otro reconocimiento que me gustaría también, que ME HUBIERAN DADO LA OPORTUNIDAD DE EXPONERLO [...] Me hubiera gustado exponerlo delante de mi clase [...]” (P 4: 4:43, 191:191).

En otro sentido, también se apunta a la posibilidad de aumentar el reconocimiento del ApS, subiendo el porcentaje de la nota, y de establecer la práctica de ApS como una actividad evaluada, formalmente como cualquier otra. Asimismo se plantea la posibilidad de reconocimiento de créditos ECTS y de otorgar alguna notificación oficial que declare el cumplimiento de la actividad:

“[...]Pues creo que el reconocimiento que dio la PROFESORA X es muy importante. Eh::: Un porcentaje alto de la nota debería darse, a lo mejor un 30. Yo incluso daría más si además nos aumentaran ese tiempo [...] Entonces creo que si nos hicieran hacer ApS de forma voluntaria como hizo la PROFESORA X. Creo que cada uno decide si quiere o no participar en eso. Creo que ese porcentaje deberían aumentarlo y sí que creo que debe formar parte de la nota final, como otra cualquiera actividad de clases [...]” (P 6: 6:33, 142:142).

“[...] Yo creo que eso debería constar [...] que se sepa que tú has realizado eso voluntariamente (.) No, tampoco como obligado, porque tú no haces el aprendizaje-servicio obligado. Te dan una opciones y si tú quieres, las coges, y si no, pues te presentas a la otra opción de trabajo [...]” (P 7: 7:35, 148:148).

“[...] Si. También estaría bien que te diesen créditos, que de alguna manera, pues, que se hiciese ver que estás implicado en eso [...]” (P 7: 7:36, 152:152).

5.2.5. Impacto en la formación docente

Los efectos el ApS tiene en la formación docente, son descritos del siguiente modo por los participantes: como [1] una herramienta para la mejora personal, que les permite [2] conocer nuevas guías, recursos y materiales, y [3] mejorar su vocación docente (figura 30).

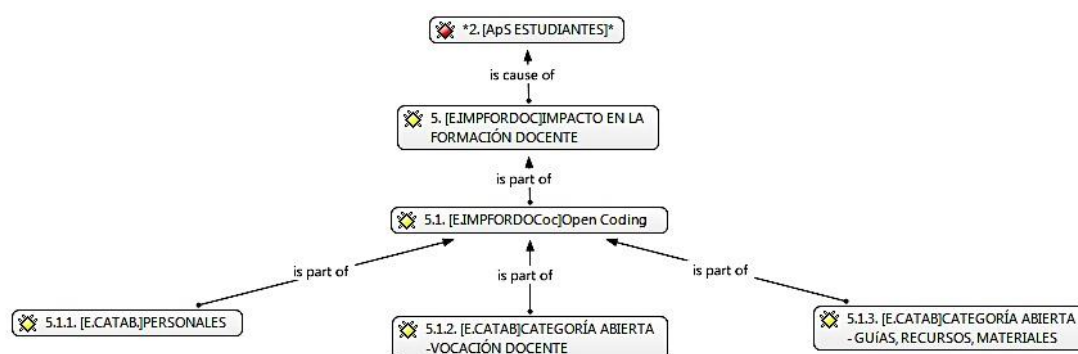


Figura 30. Impacto del ApS en la formación docente.

Las estudiantes subrayan la importancia que tiene la actividad de ApS en su desarrollo personal. En concreto se refieren a la mejora de su empatía hacia otras personas, lo que incrementa su capacidad de aprender de las nuevas experiencias y de los propios niños. Esto les permite ser más sensibles a las reales necesidades de la enseñanza de sus futuros estudiantes, permitiéndoles mayor flexibilidad y creatividad para su actividad docente, lo que es una alternativa innovadora de mejora para la formación de profesores:

“[...] pues creo que (...) influye en ti como persona. Y para ser docente creo que lo primero que tienes que ser, es SER PERSONA y tienes que ser humano y eso te hace más humano, el realizar esta experiencia, pues te acerca más a las personas; te hace EMPATIZAR más [...]” (P 1: 1:49, 172:172).

“[...] cada día aprendes de ellos, de los chicos, porque en vez de tu enseñarles a ellos, realmente ellos también te están enseñando a ti [...]” (P 4: 4:29, 137:137).

“ [...] sí que creo que el aprendizaje-servicio sirve al cambio de formación educativa, porque creo que abre mucho el camino [...] Creo que estás creando a personas capaces, críticas, constructivas. Y en el fondo eso es la educación. En el fondo, crear personas que salgan de aquí y no tengan miedo a aprender, a conocer, a investigar, a buscar libros. Entonces, me parece una buena manera de ayudar o apoyar a ese cambio de la formación [...]” (P 5: 5:59, 211:211).

Realizar las actividades de ApS facilita a los estudiantes el conocimiento empírico de su profesión, lo que les permite tomar contacto con nuevas personas y situaciones que les obligan a ser flexibles como futuras docentes:

“[...] Te metes en un entorno que no conoces. Tienes que conocer a personas, saber compenetrarte con ellas, saber trabajar en equipo. Y eso, como docente, es lo esencial. Ese es tu trabajo, en el fondo [...]” (P 5: 5:47, 169:169).

“[...] Yo creo que te prepara para el futuro. Sí que te influye, porque te rodeas con otro tipo de gente, con otras personas, el ambiente laboral. TE PREPARA como persona [...]” (P 7: 7:37, 157:157).

“[...] Tú tienes pensado el proyecto, la actividad y sale de otra manera y a la vez estas aprendiendo que los niños tienen otras necesidades, y no son robots (.) y entonces van a hacer el trabajo y van a aprenderlo de una manera que tú no crees (.) Y a la vez me gustó mucho. Es que, claro que no tiene que ser A y B, no, es que también puede ser C, y estás aprendiendo de eso [...]” (P 4: 4:44, 203:203).

El ApS estimula la creatividad y las habilidades para investigar de las estudiantes, lo que les ofrece nuevas herramientas para su mejora profesional:

“[...] A mí me ha servido para darme cuenta y fomentar mi creatividad cuando surgen problemas dentro de un aula. Cuando no dispongo de material suficiente, cuando no dispongo de la voluntad suficiente por parte de los niños; o sea, para mí fue un aprendizaje bastante grande [...]” (P 5: 5:27, 89:89).

“[...] el hecho de haber hecho ese Aprendizaje-Servicio a ti te da ciertas habilidades o ciertas cualidades para ser más activo, para tener esa capacidad más de investigar [...]” (P 5: 5:57, 203:203).

El ApS permite a los estudiantes realizar tareas centrales en la labor docente, como la programación de aula. Además pueden conocer nuevas guía, recursos y materiales que usarán en su futura práctica docente. De esta manera conecta la teoría presentada en las asignaturas con la práctica real:

[...] que te enseñe, te dé estrategias y métodos y formas de hacerlo. Porque la verdad es que las asignaturas no te enseñan [...] (P 1: 1:57, 204:204).

“[...] Pues creo que a la hora de tratar con chicos o tratar con niños y sentirte tú la docente, influye bastante [...] Además que influye en cuanto a impartir las actividades que has preparado, en cuanto a programar las actividades que son cosas que debes hacer en un futuro como docente. Entonces, con lo cual, te sirven, de formación previa y práctica” (P 6: 6:34, 146:146).

“ [...] vi que ellas desde que hicieron el ApS y tuvieron un contacto directo con los niños [...] aprendíamos algo pues eso de la evolución del desarrollo de los niños. Ellas eran capaces de conectarlo a lo que habían visto [...]” (P 2: 2:38, 146:146).

Respecto a la vocación docente, el ApS permite a las estudiantes tomar conciencia de su elección profesional a través de la práctica previa en un entorno real:

“ [...] evidentemente si tú no has tenido experiencia con los niños para poder estar en un aula, si tú no has estado ahí para verlo, no sabes en el fondo si vas a ser capaz de aguantar eso, si te gusta o no, si es lo que quieres. Creo que cuanto antes se tenga una experiencia o un contacto con lo que es tu carrera, sí que vas a ver es lo que quieres o no y, evidentemente, el que tiene vocación y el que sabe que es lo que quiere. Cuantas más experiencias tenga a nivel educativo, mejor. Otros están en la búsqueda, claro [...] Entonces sí creo que el aprendizaje-servicio sirve mucho para eso [...]” (P 5: 5:58, 207:207).

5.2.6. Obstáculos para el aprendizaje-servicio

Los obstáculos reportados por las estudiantes pueden organizarse en 3 subcategorías: [1] obstáculos personales, [2] obstáculos universitarios y [3] obstáculos comunitarios (figura 31).

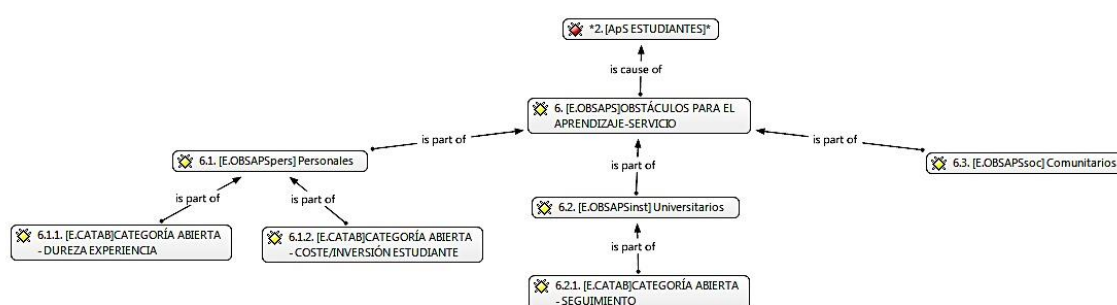


Figura 31. Obstáculos para el ApS.

Los principales obstáculos personales se refieren a los problemas para compatibilizar las actividades solidarias con el tiempo personal y los compromisos estudiantiles (p.e. trabajos de asignaturas) que llevan a los estudiantes a evaluar los riesgos de utilizar su tiempo personal en actividades solidarias. Así mismo, el tiempo en ocasiones no permite compatibilizar las agendas de las estudiantes con las agendas de los socios comunitarios:

“[...] tengo poco tiempo porque tengo dos niños, que tengo una familia. Ahora estoy estudiando y voy siempre a mata caballo. PARA MÍ es algo que temporalmente, la verdad, porque la verdad es que no me puedo comprometer a hacerlo siempre de continuo por mi situación [...]” (P 1: 1:14, 53:53).

“[...] la problemática principal era el tiempo ¿Cuándo las iba a realizar? porque aparte de estar aquí trabajando en la universidad y estudiando a la vez, el tiempo que me queda es para hacer los trabajos, porque este planteamiento de universidad es aguante” (P 3: 3:42, 134:134).

“[...] En el segundo semestre tuve complicaciones (.) Por el tema de como yo tenía clases por la mañana, entonces tenía que acudir unos días que no tuviera esa clase, los martes, los jueves. Entonces había veces que la escuela infantil no podía coordinarse conmigo (.) Entonces tenían que ser los días que ellos me pudieran [...]” (P 4: 4:35, 159:159).

“[...] al tener tanta carga de trabajo supone para mí que yo me plantee el hecho de no hacer el Aprendizaje- Servicio. Porque tengo tanta carga de trabajo [...] Qué te vale al final, al final vale una nota, al final es lo que tu estas pagando [...] Entonces, al cabo dices, bueno, un 20 por ciento de mi nota frente a un 80 por ciento de mi nota, es

que te estás jugando mucho, sabes? Mucho, en el sentido que te estás jugando la pasta, porque cuesta mucho estar en la universidad ahora mismo y el hecho de suspender una asignatura supone para muchas personas una dificultad muy grande a nivel económico. Entonces es una pena, porque en mi aula hay mucha gente que quiere realizar el ApS, pero que por circunstancias de trabajo y de tiempo no puede porque ha valorado y ha sopesado más que evidentemente no va a estar repitiendo asignaturas por una semana de ApS [...]” (P 5: 5:49, 177:177).

Las actividades de ApS, por su carácter experiencial, han sido reveladoras en lo emocional, llegando en casos a producir contradicciones personales, frustraciones o problemas para manejar la cercanía (implicación) y empatía con las personas con quienes realizaron los servicios:

“ [...] me daba miedo el no poder controlar o sea el EMPATIZAR DEMASIADO y no poder controlar. pues eso son situaciones duras que ya no solo estas con los niños sino que con la familia. Que ves que están tristes, que están. ENTONCES, ESO PARA MÍ FUE Y DE HECHO FUE BASTANTE, DE HECHO LO PASABA MAL [...]” (P 1: 1:18, 61:61).

“ [...] sí, el salirte de cuál es tu misión ahí, que es hacer reír y hacerles olvidar a las personas que están ahí momento de donde están, no? y entrar más en su caso. El implicarte demasiado es un obstáculo muy grande que yo encontré [...]” (P 1: 1:50, 176:176).

“ [...] conoces lo crudo que es o por qué están ahí esas mujeres, o te metes ya en la vida de ellas del querer conocer por qué están ahí, qué ha pasado, y encima que estén con el niño. Es que lo que a mí me chocó muchísimo cómo están aquí y vas conociendo poco a poco las situaciones [...]” (P 3: 3:21, 58:58).

“ [...]A nivel emocional (fu::) el hecho de ver cosas tan duras y ser fuerte para poderlas afrontar y no venirse abajo, sabes. El no decir, no puedo ver estas cosas, no puedo estar con estos niños, no puedo estar con esta gente que lo mismo así que te miraba un poco como diciendo “No eres de mi sociedad; contigo no me voy a abrir”. Es difícil, o sea, a nivel personal, creo que para mí fue lo más difícil [...]” (P 5: 5:48, 173:173).

“ [...]Pero sí que había momentos como de frustración, que tú te planteas unos objetivos que quizás no se van a cumplir, que se te echan las horas encima. Que bueno, que tienen sus dificultades [...] Entonces, sí que podía ser un problema en algún momento, pero soy una persona bastante positiva. Entonces, después de esos pensamientos de madre mía! ¿qué pasa? [...]” (P 6: 6:35, 150:150).

En todos los casos, los estudiantes costean sus actividades de servicio por su cuenta (p.e. desplazamientos, materiales):

“[...] Les compré un papel continuo enorme y unas pinturas. Porque, claro, eso allí ellos no lo tienen. Tampoco hay manera de que te lo proporcionen, sino porque es una cosa mía que yo voy a hacer allí [...]” (P 3: 3:48, 50:50).

Dentro de los obstáculos universitarios se destacan la duración de la actividad, al tener en cuenta que además hay otras tareas académicas. Los estudiantes se refieren a la sensación de bajo reconocimiento docente e institucional y la sobrecarga que pueden sufrir por realizar actividades de servicio solidario:

“[...] Creo que sí. Hacerlo en el primer semestre, en las primeras asignaturas, es importante porque como que vas con más ganas, con más arranque. En el segundo, no [...] según van avanzando los meses te vas arrepintiendo de haberte apuntado a asignaturas de tercero, de tal y de cual [...] Por ejemplo, ayer nuestra profesora dijo que empezarían el día 24 y, claro, de repente, así, el día 24, cuando está a un mes de acabar, tienes 18 trabajos que hacer y el ApS va a suponer una semana entera por las mañanas yendo allí, que está a una hora de la universidad. Es que dices, es que realmente te pones a plantear el tiempo y el ApS es un porcentaje pequeño de mi nota, y sin embargo, todos estos trabajos son mis notas académicas. Entonces, claro que pesa más en la balanza, evidentemente. Mis notas cuestan mucho dinero para el estado [...]” (P 5: 5:41, 143:143).

“[...]me gustaría señalar que en futuros ApS, los profesores den la posibilidad de que se exponga ese trabajo, ese proyecto, que tanto ha dado dolor de cabeza, por el hecho de que , JOLIN, tienes que pensar en el proyecto, tienes que realizarlo, tienes que prepararlo, para luego que solo te reconozcan una nota, pues dices, tanto para luego esto? [...]” (P 4: 4:52, 243:243).

“[...] Los profesores deben tener en cuenta en las asignaturas donde se trabaje el ApS, tienen que tener en cuenta que es un esfuerzo más que no es el simple hecho de juntarme con un grupo de compañeros y hacer un trabajo en la universidad con ordenadores. O sea es algo más que eso [...]” (P 5: 5:50, 183:183).

Otro de los obstáculos indicados por las estudiantes se asocia a los problemas de seguimiento de las actividades de ApS por parte de los docentes, que en ocasiones no pueden realizar tutorías personalizadas y profundizar en todo el proceso de servicio de las estudiantes:

“[...]Pues yo sé que después de leerse las cosas que nosotras hicimos, él nos dejó claro que esta era una actividad para nosotras [...] porque no podía estar en todos los sitios donde nosotras estábamos, no podía estar vigilando los objetivos que nos habíamos marcado [...]” (P 2: 2:35, 134:134).

“[...] ¡Por supuesto! me gustaría que en la carrera dieran más recursos para poder hacerlo. Porque muchas veces, o sea sabes, lo que quieres hacer, pero no sabes cómo hacerlo [...]” (P 1: 1:55, 196:196).

Si bien los estudiantes reconocen que sus profesores realizan revisiones y lecturas de sus actividades, algunas cuestiones no pueden ser respondidas, lo que genera inseguridad y dudas. Como mejoras se propone realizar tutorías entre pares que permitan orientar el proceso de aprendizaje y compartir experiencias:

“[...] A ver, yo sé que es muy complicado, pero que hubiese un seguimiento mayor, porque hay muchas veces que te surgen dudas. Sin ir más lejos, se nos pide de primera que redactemos una serie de objetivos y nadie nos ha explicado cómo se realizan los objetivos, cómo se redactan y demás. Entonces, yo si vería útil que se tutorice, que a lo mejor en pequeños grupos porque es que en realidad es una actividad súper individual. Entonces, que en pequeños grupos pues eso con un mentor o con un tutor. Se propusiesen grupos de 5 o 7 personas y esa persona te echase un cable y::: que tuvieses una persona a la que recurrir cuando tuvieses dudas, cuando no supieses qué actividades plantear, cuando te encontrases con un problema o simplemente decirle: Mira, estoy encantada, sabes? o contarle lo maravilloso que lo estás pasando [...]” (P 2: 2:47, 174:174).

Con respecto a los obstáculos observados en los socios comunitarios se asocian a las dificultades que encontraron los estudiantes al ofrecer sus servicios solidarios a centros. Estos no acogieron actividades solidarias por falta de interés:

“[...] había centros que no me dieron la posibilidad, directamente, porque no estaban interesados en ese momento [...]” (P 8: 8:43, 153:153).

Otros elementos complejos se refieren a aspectos físicos (p.e. calefacción insuficiente, instalaciones en mal estado); sociales, tales como problemas de comprensión del idioma en casos de trabajo con extranjeros; y hasta organizacionales, por falta de recursos y personal de apoyo en las entidades:

“[...] había días que llegaba y que no funcionaba la calefacción. Había días que llegaba y había días que llegaba y solo tenía un niño o un niño que siempre quería estar con su madre o que no te conocían, que no hablaban tu idioma. Entonces me encontré un montón de dificultades para poder trabajar [...]” (P 5: 5:26, 85:85).

“[...] Me parece una labor súper importante y que está poco financiada a nivel estatal. Porque también me enteraba de proyectos que tenían de las ayudas a las familias y que ellos tenían que luchar a través de papeles. Su gestión sí era mucho papeleo, que al final se quedaba en eso, porque es complicado, porque no había gente. Entonces nosotras había veces que nos íbamos a dar una vuelta por la cañada, pues un poco

con la idea de que te conozcan como asociación, de que se acerquen, de difusión, no? [..]" (P 5: 5:31, 97:97).

5.2.7. Vocación de servicio

Siete de las 8 participantes declaran que desean seguir realizando actividades de servicio solidario, en función de sus agendas personales (figura 32). Se busca continuar en áreas de servicio relacionadas con la docencia.

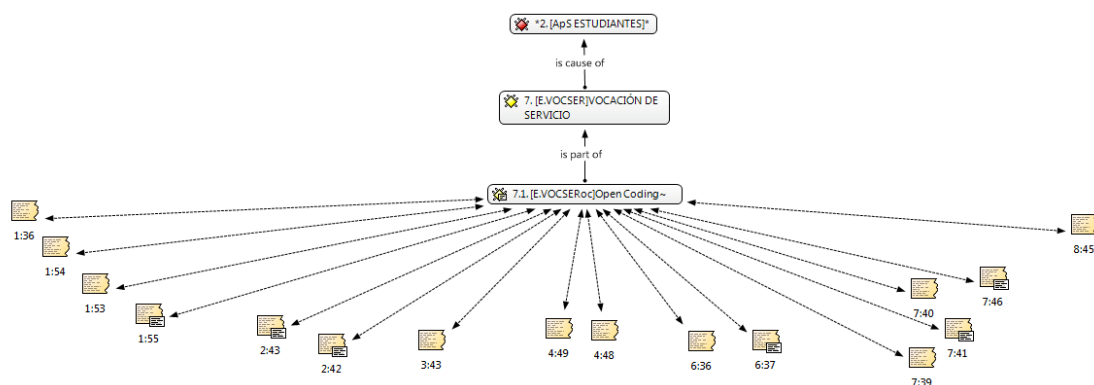


Figura 32. Vocación de servicio.

"[.] Me gustaría en un sitio con niños y, pues, temas de lectura de cuentos, teatro. Haciendo actividades de maestra a lo mejor de los niños que están ingresados [..]" (P 1: 1:53, 188:188).

"[.] Pues este año una profesora nos ha propuesto hacer un ApS en el colegio donde ella trabaja [..] y ya lo tengo programado [..]" (P 2: 2:42, 158:158).

"[.] Esta vez me gustaría realizarlo en un colegio, ya que voy a empezar las prácticas dentro de nada [..]" (P 4: 4:48, 219:219).

"[.] Pues la verdad es que a final del año pasado empecé con NOMBRE FUNDACIÓN. Este año me animé otra vez desde septiembre. Ahora estoy haciendo las prácticas y he parado, pero, vamos, pero tengo clarísimo que el 19 de enero vuelvo. Es mi ApS que tengo en mente y la verdad es que me he enganchado bastante y tiene pinta que me voy a quedar ahí el resto de años [..]" (P 6: 6:36, 154:154).

"[.] este año voy a cursar el aprendizaje-servicio en un colegio público también de Guadalix de la Sierra [..]" (P 7: 7:39, 165:165).

5.2.8. Empleabilidad

La relación entre el ApS y la empleabilidad es compleja (figura 33). Los estudiantes describen de diversas maneras el ApS como herramienta para mejorar la empleabilidad futura y su conexión con el campo productivo.

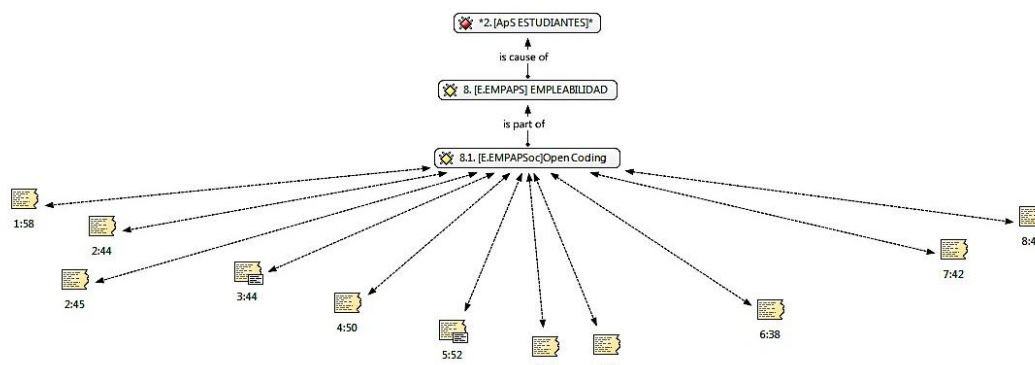


Figura 33. Empleabilidad.

Es clave elemento de desarrollo personal mediante la experiencia, pues aunque no se visualiza de forma directa su relación con el mundo laboral, si se menciona que permite coger experiencia empírica que mejora las competencias de las futuras profesionales de la educación. También hay indicaciones de que es una vía de acceso a conocimientos que no se aprenden por otras vías en la universidad:

“[...] Personalmente sí, eh::: en cuanto a si las empresas van a tener en cuenta que has hecho ApS o no pues la verdad que no lo sé [...] Personalmente creo que sí que creces como persona y al final te da más experiencia a ti mismo [...]” (P 1: 1:58, 208:208).

“[...] También me parece extraño poner en tu currículum que estuviste cinco días no sé dónde, pero yo creo que sí y más allá de lo que ponga en los papeles, que para mí eso es secundario, yo creo que sí, porque la actitud que tú tengas al momento de entrar en un aula, no va a ser de nueva. Tú ya llevas algo contigo ¿sabes? [...]” (P 2: 2:45, 166:166).

“[...] Yo creo que sí, porque como es algo que es una experiencia, más gratificante, que te está enseñando a ti y te está formando como futura maestra, para mí es importante que sea reconocido en el currículum [...]” (P 4: 4:50-231:231).

“[...] Sí, yo creo que siempre es bueno darte a conocer. Cuanto más experiencia tengas y más te des a conocer, la gente te tendrá en cuenta que esto lo haces voluntariamente. Que te vuelcas [...]” (P 7: 7:42, 176:176).

“[...] Sí, pues es más o menos lo que he dicho antes te da experiencia, y te da conocimientos que a lo mejor en la carrera no te aportan [...]” (P 8: 8:46, 161:161).

En otro sentido, el ApS representa un acceso a espacios laborales nuevos para las estudiantes, lo que les ofrece la oportunidad de conocer el futuro empleo y darse a conocer entre los futuros empleadores:

“[...] Pues creo que es posible que sí, pues me ha abierto bastantes puertas. He ido como metiendo la cabecilla en varios sitios. Aparte del hecho de que había estado de ponente en el congreso de aprendizaje-servicio que hubo en mayo en la autónoma. Entonces, creo que como es otro puntito más, que parece una tontería, pero es algo para el currículum. Aparte de haber estado en NOMBRE ORGANIZACIÓN que no me importaría en un futuro poder trabajar ahí o en alguno de los centros en los que he estado, que también. Entonces, creo que si poco a poco se va ampliando ese conocimiento de Aprendizaje-Servicio en los centros, sobre todo españoles porque sé que fuera de España se conoce un poco más [...]” (P 6: 6:38, 162:162).

También existen posiciones críticas con la realidad laboral y económica nacional, en torno a la falta de consideración de las habilidades y competencias previas de los estudiantes, aunque se asume que el ApS es un elemento de mejora profesional:

“ [...] O sea, yo puedo poner en mi currículum miles de cosas, pero en el fondo ¿qué importa? sabes. Si al final lo que importa es una nota. Al final todos somos un número es lo que les importa, o un título. O sea, no, luego creo que se centra más en las experiencias que tú tienes en el aula, en cómo te mueves de activo dentro de tu sector, pero no creo que me sirviera como para encontrar trabajo. Creo que es un plus más [...]” (P 5: 5:53-195:195).

5.2.9. Cambios a nivel personal

Los cambios a nivel personal reportados por las estudiantes pueden clasificarse en [1] cambios percibidos, [2] despertar del pensamiento crítico y la participación ciudadana y, [3] creación de recuerdos positivos para su vida (figura 34).

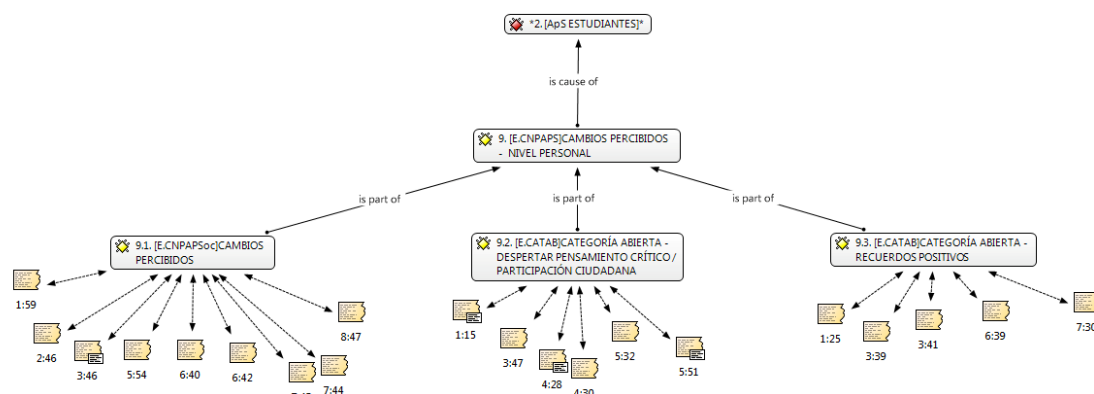


Figura 34. Cambios a nivel personal del estudiante.

Los cambios percibidos a nivel personal por las estudiantes. En primer lugar, el ApS ha permitido asumir una posición decidida respecto a las personas, tomando como punto de partida en las actividades al ser humano, valorando cosas que antes no se tenían en cuenta:

“[...] Siempre lo produce, me hace lo que he empezado diciendo en la entrevista me hace ver la vida como realmente tiene que ser siempre. Lo que pasa es que vives en un estrés continuo que te olvidas de lo que es realmente importante, que somos las personas, el ser humano. Y eso, intentar ayudar siempre que puedas con los niños [...]” (P 1: 1:59, 212:212).

“[...] Aprender a valorar muchas cosas que quizás antes ni las valoraba [...]” (P 7: 7:43-180:180).

El ApS también cambia y reorienta el propósito de vida de los estudiantes, lo que potencia su interés en buscar nuevos rumbos y tomar posiciones reflexivas y críticas en torno a la vida. Esto permite tomar conciencia acerca de situaciones sociales injustas y tomar una postura activa frente a los problemas sociales contemporáneos:

“[...] yo cuando empecé a estudiar esto me proponía, pues eso, el día de mañana tener un trabajo como educadora. Si tuviese suerte poder montar una escuela o hacer algo extraño. Pero sí es verdad que ahora, y el hecho de haber trabajado con niños, así, me ha impulsado un montón a seguir estudiando algo relacionado con el trabajo social, con la educación social o algo así. Me despertó las ganas de tomar un rumbo distinto dentro de la educación infantil [...]” (P 2: 2:46 , 170:170).

“[...] Sí, por supuesto, desde que he estado ahí me he puesto mucho menos consumista, por ejemplo (Ríe). Sí, además de volverme menos consumista, me han dado ganas de seguir investigando y aprendiendo. Me abrieron un campo que yo tampoco conocía en el ámbito social y me encantó. Entonces, creo que eso me ha motivado mucho para formarme. Sí, creo que me ha hecho crecer mucho a nivel personal [...]” (P 5: 5:54, 199:199).

“[...] Desde luego que sí, de las reflexiones que hacía cada día. Suponían en mí unas ganas de intentar colaborar con la comunidad. De ver cómo estaba el mundo y nadie hacía nada. Entonces me hacía un poco más rebelde entre comillas. Sí que ha supuesto para mí un cambio, de darme cuenta cómo estaban las cosas. Que parece todo muy bonito, pero hay personas que no es todo tan bonito como parece [...]” (P 6: 6:40, 174:174).

En esta línea, el despertar del pensamiento crítico y la participación ciudadana de las estudiantes se potencia mediante la acción solidaria. El ApS permite a las estudiantes reflexionar sobre los aspectos contradictorios y negativos de las sociedades contemporáneas (p.e. consumismo):

“[...]A lo mejor me estoy quejando por cosas que no tienen ni cuento. Sin embargo cuando ves a personas que realmente se lo están sufriendo, te das cuenta que tú vives en un mundo un poco paralelo” [...]” (P 5: 5:32, 107:107).

“[...] hay veces que en la sociedad en la que vivimos. Yo, desde mi situación, pienso que se nos va la cabeza. Empiezas a vivir una realidad que es la que te::: de consumismo, de no sé qué te preocupas por cosas que no tienen el mínimo, o sea, que no tienen que dedicarle tiempo, y creo que esto me sirve para sentarme un poco y darme cuenta de verdad de lo que es importante en la vida. O sea, que no, que los pájaros que nos metemos a veces deben estar fuera [...]” (P 1: 1:15, 53:53).

Otro aspecto importante a considerar es que las estudiantes guardan recuerdos positivos de su experiencia de ApS, que les acompañarán en su vida personal y profesional, generando una memoria de servicio que deja huellas en su formación docente, lo que les permitirá diseminar su experiencia entre otras personas:

“[...] Pero al final, que es lo que te digo, esos niños están tan agradecidos que a mí lo que me sorprendió es que cualquier pequeña cosa que hiciera con ellos te lo van a agradecer [...]” (P 3: 3:41, 130:130).

“[...] Me apasiona, me encanta hablar de ello. Me puedo tirar un montón de tiempo como se puede ver [...]” (P 6: 6:39, 170:170).

5.2.10. Recomendación para participar en aprendizaje-servicio

Las recomendaciones que las estudiantes realizan para participar en actividades de ApS son diversas y positivas (figura 35). Se exponen argumentos experienciales que todo futuro docente debería vivir. Junto a lo anterior, se recomienda que se utilice el ApS desde edades tempranas y que sea impulsado de forma decidida por la universidad pública.

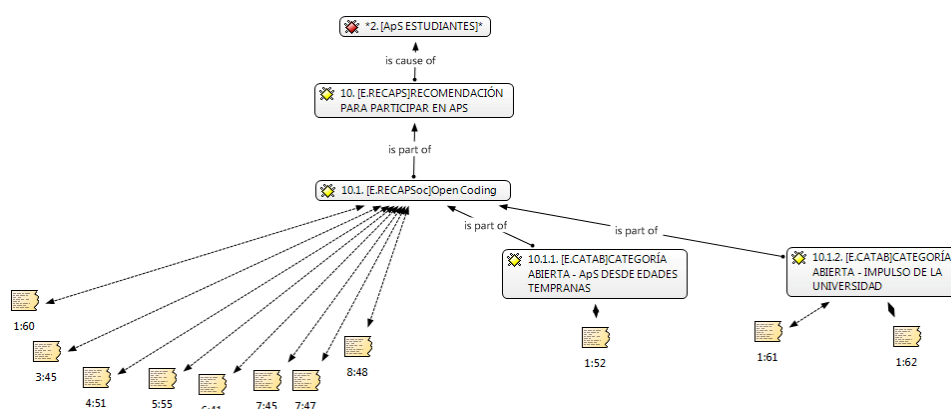


Figura 35. Recomendación estudiantil para participar en aprendizaje-servicio.

“[...] Sí, porque como para mí ha sido una experiencia positiva. Creo que todo el mundo debería de probarlo. Y yo creo que todo el mundo tiene su sitio. La cosa está en ver ¿dónde es? Pero yo creo que a todos nos hace sentir bien [...]” (P 1: 1:60, 216:216).

“[...] Claro que lo estás haciendo de gratis, pero, claro, todo lo que llevas detrás es a modo personal para ti o sea que te viene para ti porque ya no conoce de lugares, personas. Es así. Todo lo que te puede aportar cada una de ellas, pero a lo mejor lo que tú creías sobre eso, cambia completamente y te hace actuar de otra manera o pensar de otra manera[.]” (P 3: 3:45, 146:146).

Se recomienda el ApS porque es útil para comprender el campo educativo y para ayudar a otras personas, lo que permite movilizar al estudiante desde su aula a la acción comunitaria real:

“[...] Pues mira, yo te diría que es un proyecto que te serviría a ti para aprender (.) Estarías en contacto con el ámbito educativo, y, bueno a la vez estás ayudando a personas que lo necesitan. Entonces te sientes como que vales para hacer ese trabajo, y como profesor o como un integrante más de ese centro [...]” (P 4: 4:51, 235:235).

“[...] Porque creo que es una experiencia que va más allá. Como decía antes, estamos acostumbrados a sentarnos cuatro horas en una silla y que un profesor te diga esto, esto y esto, y para nada se tratan las competencias que de las que se hablan en la universidad. Entonces creo que el aprendizaje-servicio te sirve para las asignaturas como decía antes. Pero aparte, a nivel personal y como una formación docente que estamos recibiendo todos creo que debemos experimentar eso. Creo que es una de las cosas que tienes que experimentar en tu vida porque te hace crecer un montón [...]” (P 6: 6:41, 182:182).

Se plantea que el ApS, dado que genera vínculos con la realidad a través de la experiencia solidaria, debería usarse en niveles iniciales de formación escolar (p.e. educación infantil,

educación primaria). Para ello, la propia universidad ha de impulsar su aplicación en sus aulas:

“[...] yo creo que incluso es tarde; es decir esto se debería de hacer en los colegios, no en las universidades (ríe) Desde chiquititos; de hecho es que no creo que hay que estar en la universidad para empezar a hacer esto [...]” (P 1: 1:52, 180:180).

“[...] en los colegios, en la Universidad también. Pero sí que hagan más hincapié en esto (...), que motiven más a la gente a participar [...]” (P 1: 1:61, 220:220).

“[...] Pues a lo mejor llevando a la gente a que cuente las experiencias [...] Imagínate que en clases de Educación en Valores o la asignatura que lleva este tipo de experiencia te traen a SOCIO COMUNITARIO del ENTIDAD X. Yo creo que al final te atrae ¿no? [...] No solo que quede a si hay muchos sitios donde puedes ir, donde no sé qué. Sino que te acerquen un poquito más a lo que puede ser esa experiencia (...) o que te lleven a un colegio, o que directamente te hagan vivir por unas horas lo que puede ser ¿sabes? que no te lo digan de palabra, que no te llega del todo. Con la experiencia. Al final, todo es hacerlo [...]” (P 1: 1:62, 224:224).

5.3. Profesores

En este apartado se presentan los resultados del análisis del discurso de 9 profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, que utilizaron en su docencia la metodología ApS durante el curso 2013/2014, en 6 asignaturas en el marco de las titulaciones de los Grados de Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria.

Se analizaron las siguientes categorías: [1] antecedentes biográficos, [2] conceptualización docente del ApS, [3] experiencia del ApS, [4] conexión con el currículo, [5] impacto en la formación docente, [6] obstáculos para el desarrollo del ApS, [7] vocación de servicio, [8] desarrollo profesional, [9] cambios en los estudiantes nivel personal y [10] recomendación de participar en ApS (figura 36).

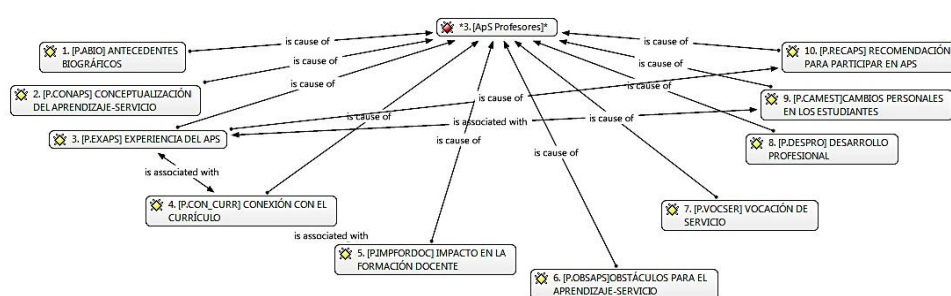


Figura 36. Categorías de Análisis – Profesores.

El sub-estudio analizó un total 387 citas y 26.987 palabras (tabla 31).

Tabla 31.
Número de citas y palabras del sub-estudio con profesores

Informante	Citas	Palabras
P 9	39	3.641
P 10	38	1.419
P 11	49	3.687
P 12	41	1.650
P 13	54	4.739
P 14	36	2.822
P 15	48	5.266
P 16	37	1.930
P 17	45	1.833
Total	387	26.987

A continuación se presentan los principales hallazgos de estas 10 categorías de análisis.

5.3.1. Antecedentes biográficos

En el sub-estudio (figura 37) participaron 9 profesores (7 mujeres, 2 hombres) cuya edad media es 51 años (mín=45 años; máx.= 56 años).

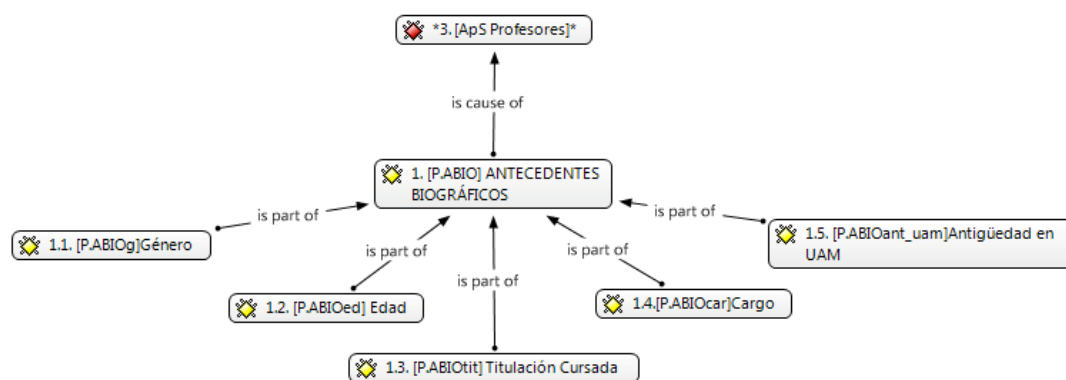


Figura 37. Categoría y Códigos de Antecedentes Biográficos Profesores.

Todos los informantes han realizado estudios de 3^{er} ciclo (tabla 32): 5 participantes completaron el doctorado, 5 han cursado un Máster. En todos los casos su formación inicial está relacionada con la enseñanza.

Tabla 32.

Informantes – Unidad de análisis profesores

Informante	Sexo	Edad	Titulaciones	Categoría Académica	Antigüedad años
P 9	Mujer	56	¹ MEE, ² MEI ² , ³ MA-OL ³ , ⁴ Dr.PsPed	Profesora Asociada	10
P 10	Mujer	49	⁵ PED, ⁶ LicCed, ⁹ DrCsEd	Profesora Asociada	10
P 11	Mujer	45	⁷ MEDp, ⁵ PED, ⁹ DrCsEd	Profesora Titular	15
P 12	Mujer	54	⁸ DipFP, ⁶ LicCed, ⁹ DrCsEd -	Profesora Asociada	11
P 13	Hombre	55	¹⁰ LicPed, ⁸ DipFP	Profesor Asociado	13
P 14	Mujer	56	⁶ LicCed, ¹¹ DEA	Profesora Asociada	7
P 15	Mujer	54	⁵ PED - ⁶ LicCed, ¹² MA-Es, ⁹ DrCsEd	Profesora Titular	6
P 16	Mujer	47	⁶ LFCE, ⁷ MED, ¹³ MA- CsCom, ¹⁴ MA-Con, ¹⁵ MA- PNL, ⁹ DrCsEd	Profesora Contratada doctora	4
P 17	Hombre	50	⁵ PED, ⁶ LicCed, ¹⁶ MA- Drrhh., ¹⁷ MA-CMed	Profesor Asociado	6

Nota: ¹Maestra de Educación especial, ²Maestra de Educación Infantil, ³Máster en Orientación Laboral, ⁴Doctora en Psicopedagogía, ⁵Pedagoga, ⁶Licenciada en Ciencias de la Educación, ⁷Maestra de Educación primaria, ⁸Diplomada en Formación del Profesorado, ⁹Doctora en Ciencias de la Educación, ¹⁰Licenciado en pedagogía, ¹¹Diploma de Estudios Avanzados, ¹²Máster en Educación Especial, ¹³Magister en Ciencias de la Comunicación, ¹⁴Máster en Coaching Ontológico, ¹⁵Máster en Programación Neurolingüística, ¹⁶Máster en dirección de recursos humanos, ¹⁷Máster en calidad y mejora de la educación.

Respecto a su antigüedad en la institución, los participantes tienen una relación contractual media con la UAM de 8 años, 4 meses (min=4 años; máx.=15 años).

5.3.2. Conceptualización del aprendizaje-servicio

Las conceptualizaciones que los profesores construyen acerca del ApS se muestran en su discurso a través de diferentes características (figura 38).

En sus definiciones explican que el ApS es una propuesta didáctica que vincula mediante el servicio los aspectos curriculares con la realidad, de manera intencional, lo que dinamiza el currículo universitario y fomenta la reflexión estudiantil a través de la aplicación de contenidos a la vez que mejora la capacidad de establecer redes de colaboración docente.

En su discurso, los profesores destacan que el ApS, al estar fundamentado en la experiencia empírica, desarrolla relaciones y establece puentes con la comunidad, lo que supone para los estudiantes, futuros docentes, una experiencia personal y profesional de alto valor, que les permite tomar conciencia de los problemas reales y asumir la tarea de transformar sociedad de forma solidaria.

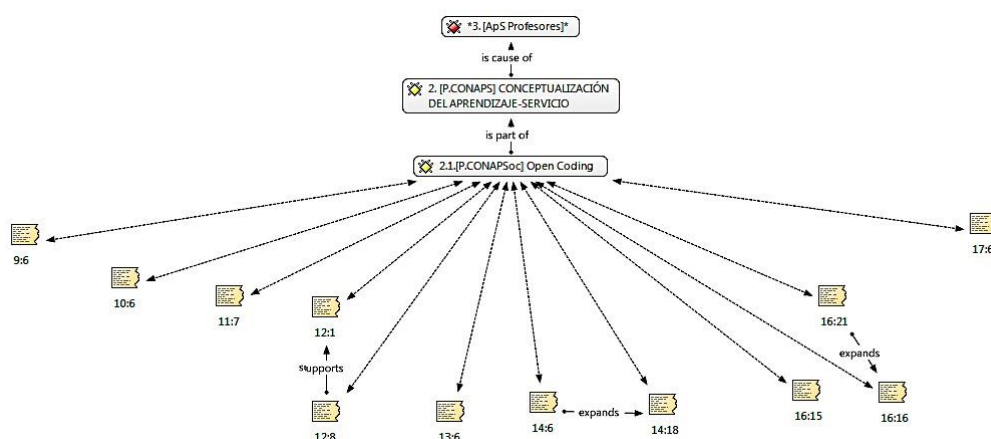


Figura 38. Conceptualización del aprendizaje-servicio de los profesores.

La propuesta didáctica de ApS de los profesores entrevistados permite vincular los aspectos curriculares con la realidad, de manera intencionada y consciente. El ApS se muestra, pues, como una oportunidad para dinamizar los contenidos curriculares presentados e interconectar el contenido con la experiencia empírica de los estudiantes. Mediante el trabajo con otras personas e instituciones se fomenta la reflexión, a través de la aplicación de contenidos, y se establecen nuevas relaciones y lazos con la comunidad:

“ [...] Yo considero que es una propuesta didáctica [...] me parece una propuesta que permite vincular lo que se trabaja en el currículum, los aspectos académicos con LA REALIDAD SOCIAL (.) con lo que ocurre en el entorno, con la visión de transformarlo y de mejorarlo (.) Entonces, me parece una maravilla. La verdad es que me parece un instrumento potentísimo (...) y además me parece muy importante que sea intencional, puesto que muchas veces lo hemos hecho sin darnos cuenta [...] ” (P 11: 11:7, 23:23).

“ [...] Para mí es una oportunidad de dar una dinámica y unos contenidos diferentes a la asignatura; acercarla un poquito a cuestiones más reales y, sobre todo, efectivamente, que los alumnos puedan BEBER un poco de la práctica a la vez que tienen una experiencia personal [...] ” (P 13: 13:6, 23:23).

“ [...] a mí me parece que el gran potencial está en la interconexión. El potencial creo que va más allá de que el servicio ofrezca referentes reales (...) a quién está aprendiendo, que eso es genial; es algo muy importante dentro del currículum. Y que lo académico ofrezca al servicio una parte teórica que te permita reflexionar, por un lado, tener una parte teórica, pero al mismo tiempo ir aplicándolo y creciendo en la medida que vas aplicando y creciendo; en la medida que vas aplicando el servicio. A parte de eso, es que genera otro tipo de dinámicas que son muy interesantes. Una de ellas es la de que el ApS obliga a la interconexión entre instituciones [...] ” (P17: 17:6, 23:23).

Para los docentes, el ApS es una metodología activa que forma al futuro docente como persona y profesional, con el objetivo de transformar la sociedad mediante la acción solidaria. Al mismo tiempo, genera satisfacción personal y sentimiento de felicidad a quien lo realiza:

“[...] Para mí es una metodología en la cual se forma al estudiante como persona y profesionalmente (.) Al mismo tiempo que realiza también un servicio a la comunidad [...]” (P 12: 12:8, 25:25).

“[...] Es una metodología activa, reflexiva, con intención de cambio, de transformación social, y solidaria [...]” (P 14: 14:6, 25:25).

“[...] Hay una vinculación preciosa cuando tú te expresas bondadosamente, tú colaboras con alguien, la persona es feliz porque está en su esencia. Y si a eso le agregas que se está formando, que le gusta ser profesor y todo lo demás, pues, entonces, el ApS sirve para que sea un profesor feliz [...]” (P 16: 16:16, 39:39).

El “aprender a hacer” permite nuevos aprendizajes para los estudiantes. Desde el currículo se experimenta en un contexto real:

“[...] para mí el aprendizaje-servicio es un aprender a hacer. Un aprender a hacer entre lo que son los alumnos y el que le da las clases, el docente. Para mí es una metodología, pero no es solamente una metodología. Es una acción social, un voluntariado [...] es un aprendizaje del estudiante a través del currículum que está aprendiendo, a través del servicio que está prestando [...]” (P 10: 10:6, 25:25).

El ApS es definido como una vía para tomar conciencia de los aspectos sociales vinculados a la educación y una oportunidad para establecer redes de colaboración docente en la universidad:

“[...] Aprendizaje-Servicio es concienciarte de aspectos sociales, y ese aspecto social está muy presente en el ámbito de la educación [...] Me ha permitido, aparte de lo que implica lo social, trabajar en equipo, porque antes he trabajado mucho sola en la universidad y el aprendizaje-servicio también me ha abierto la puerta a trabajar en equipo [...]” (P 10: 10:6, 25:25).

5.3.3. Experiencia de aprendizaje-servicio

Se han analizado las experiencias de ApS impulsadas por las docentes, considerando 8 subcategorías relacionadas (figura 39): [1] motivación para la participación docente, [2]

servicio, [3] detección de necesidades, [4] servicio significativo, [5] diversidad, [6] sostenibilidad del servicio de ApS, [7] seguimiento del progreso y [8] reflexión.

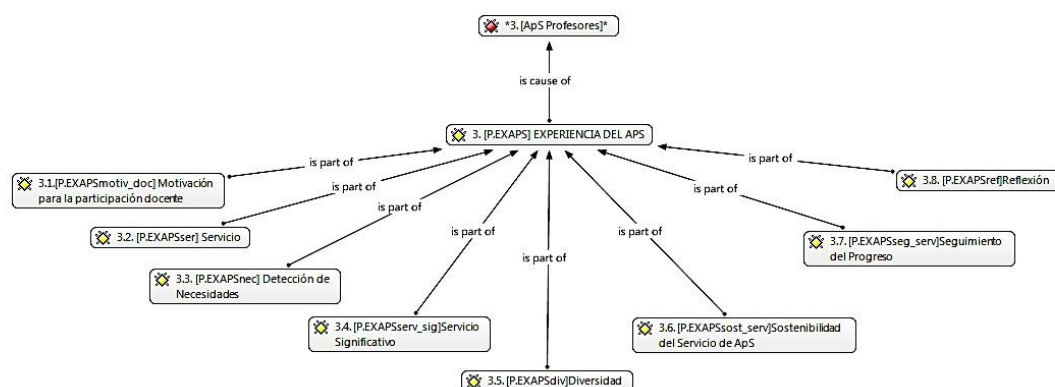


Figura 39. Experiencia de ApS - Docentes.

5.3.3.1. Motivación para la participación

La motivación para la participación se subdivide en 2 categorías: [1] motivación para la participación docente y [2] motivación para la participación estudiantil (figura 40).

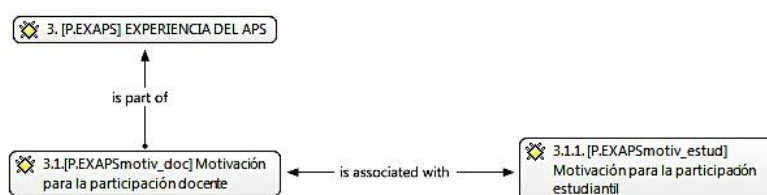


Figura 40. Motivación para la participación en ApS.

La participación de los profesores universitarios en este tipo de actividades es impulsada por sus experiencias previas (p.e. voluntariado) y/o vocación personal. Reconocer la situación de privilegio de la docencia universitaria, permite una reflexión profunda del rol docente en la sociedad, lo que mejora la responsabilidad social y la participación ciudadana de los docentes a través de acciones de ApS.

El interés por la innovación educativa y la posibilidad de participar en una propuesta alternativa al sistema educativo regular, motiva a los profesores a utilizar el ApS; es decir a promover aprendizajes significativos en una actividad práctica. Los docentes han visto alimentada su curiosidad, lo que mejora su adhesión al grupo de colegas que realiza la actividad y favorece el desarrollo de un equipo de trabajo cohesionado.

La vocación personal, marcada por la participación en actividades de voluntariado y acción social es un elemento que impulsa la utilización del ApS:

“[...] Yo creo que no cualquiera se mete en proyectos de este tipo ((Proyecto ApS UAM)) Tiene que ver con una manera de entender el compromiso social, el compromiso en nuestro caso o en MÍ CASO, con la educación. Entonces, pues yo, de siempre, desde muy pequeña, he estado involucrada en muchos proyectos de voluntariado. Ahora, cuando miro hacia atrás, pienso que algunos de esos proyectos de voluntariado eran proyectos de aprendizaje-servicio, pero yo esto lo desconocía [...]” (P 11: 11:10, 27:27).

“[...] Por un lado, lo que tiene que ver con lo profesional fuera de la universidad; es que llevo mucho tiempo trabajando con voluntariado y, de hecho, mi primer trabajo es un programa de voluntariado en ámbitos (...) qué digo, de riesgo, de exclusión social (...) DIRECTAMENTE EXCLUIDOS SOCIALMENTE. Además, en esta época en la que estamos, en la que coordino y dirijo un grupo de voluntariado de entre 40 y 50 personas desde hace ya varios años. Toda la reflexión en torno al voluntariado, a la función que tiene, al coste-beneficio social, incluso económico, de todo ello, es algo que en la práctica he ido ya viéndolo durante muchísimo tiempo; y cuando vi, más que vi, INTUÍ, el beneficio que el ApS aporta en este ámbito de cosas, lo que acabamos de decir, decidí que este era un camino a explorar [...]” (P 17: 17:8, 27:27).

La reflexión crítica de la situación de privilegio social de la docencia universitaria permite a los profesores considerar el ApS como una oportunidad para participar en actividades de apoyo a la comunidad, y mejorar su compromiso social y retribuir a la sociedad con sus conocimientos. Asimismo, la reflexión crítica acerca del modelo educativo tradicional permite a los docentes realizar una práctica activa que está al servicio de los demás:

“[...] Entonces eso forma parte de mi manera de entender (.) Yo he recibido mucho y, por tanto, debo ofrecer mucho y no quedarme con lo que estrictamente se me pide en el trabajo (.) O sea, una parte es personal, de compromiso social y, además, desde una visión muy práctica, que es la que a mí me gusta. O sea, que no es que estemos haciendo teoría sobre el compromiso social, sobre la justicia social, sobre (.), sino que REALMENTE nos estamos implicando en esa transformación [...]” (P 11: 11:11, 27:27).

“[...] considero que un profesional de la enseñanza es una persona involucrada en lo social, en lo que tiene alrededor y, evidentemente, esto ((el ApS)) era una manera de que ellos se demostrasen sus capacidades, su iniciativa y su gusto por decir, estar cerca de situaciones que creen que necesitan un apoyo, un trabajo extra por parte de alguien [...]” (P 13: 13:10, 31:31).

“[...] Y luego está este modelo que yo tengo, y esta lucha que yo tengo contra el sistema educativo tradicional. Bueno pues esto era una manera de ser coherente con

lo que yo creo sobre la educación: Utilizar una metodología activa, ponerla al servicio de los demás, en fin (...) Encajaba todo, encajaba todo [...]” (P 15: 15:13, 68:68).

El interés por la innovación educativa, la curiosidad por el desarrollo de la conciencia humana y la posibilidad de juntar la realidad y la práctica motiva a los docentes a participar de forma activa en el ApS:

“[...] Es un tema que me gusta y con él trabajo, y bueno (...) pues algo que empezó siendo sobre todo, esto... pues algo que empezó... a ver... a mí me gusta [...] porque me gusta la innovación y, entonces, ya solo por eso me atrae [...]” (P 15: 15:8, 48:48).

“[...] Lo primero, es que soy muy curiosa, me interesa mucho la creatividad aplicada en ámbitos que favorecen la conciencia social, (.) personal y social y más cosas (.) Espiritual también. Mi leitmotiv de la educación es formar en conciencia [...]” (P 16: 16:6, 23:23).

“[...] absolutamente es diferente el lenguaje que hay entre la PRÁCTICA y la REALIDAD, que está basado sobre las necesidades reales, sobre la gente, sentimientos, necesidades, experiencias, las realidades, y aquí lo que emana del currículo en muchas ocasiones es muy TEÓRICO. Entonces, en el ApS, cuando vi que estaba esta posibilidad, vi que era uno de los puntos de enganche en los que enlazar esto, de tal manera que ver dentro del currículum un punto de enganche oficial, porque veíamos que podíamos empezar en un futuro a sistematizarlo; que las realidades fueran traídas a clase y, además, con el componente, que tu bien sabes, iniciamos la reflexión, el seguimiento, un informe [...]” (P 17: 17:9, 27:27).

Otras motivaciones para la participación docente se fundamentan en la influencia de las relaciones de amistad entre docentes, el deseo de trabajar en grupo con otros profesores de la asignatura (p.e. Organización Escolar) y la estabilidad que presenta trabajar una nueva metodología en un entorno grupal cohesionado:

“[...] Mis inicios de por qué llegue al aprendizaje-servicio, fue por P.15. [...] Nos unió una amistad, y aparte de la amistad nos unió lo profesional y al unirnos lo profesional y después de dialogar con ella e iniciar este proyecto me gustó, me interesó [...]” (P 9: 9:7, 29:29).

“[...] Pues, quizás al principio como de una forma no muy consciente, ¿no? sino un poco por inercia, como todos los profesores que daban Organización del Centro, se propuso dentro de esa asignatura, pues bueno, pues venga, sí, a ver qué? Pero sí, realmente al principio no estaba involucrada o concienciada y, bueno, poquito a poco he ido como profundizando más e intentando implicarme más [...]” (P 10: 10:7, 29:29).

“[...] cuando lo conocí por P 15, dije, AH!, este es interesantísimo, y lo que pasa es que esto me ha enganchado más. Quizá porque también el grupo, desde un principio se ha fortalecido más y no me he visto sola. He visto que realmente podía aportar y que había una persona que estaba liderando y que tenía muchas ganas de que esto no fuera un proyecto de innovación docente ligado a una convocatoria, que cuando se terminaba la convocatoria se terminaba el proyecto (.) Si no que estábamos dispuestas a hacerlo, incluso aunque no hubiera convocatoria, aunque no hubiera financiación (.....) Y que cada día te engancha más, pues la proyección es MUCHO MAYOR [...]” (P 11: 11:14, 27:27).

Respecto a las motivaciones percibidas por los docentes acerca de la participación de sus estudiantes, se indica que existe una necesidad de conocer la futura práctica docente a través de actividades experienciales.

El ApS permite una primera toma de contacto con la realidad profesional, lo que potencia la vocación docente, a la vez que motiva a los alumnos a colaborar con su comunidad y fortalecer sus valores personales. Otro punto de motivación para la participación estudiantil se halla en la intervención docente, que impulsa a sumarse.

Acercarse a la práctica docente a través de actividades experienciales motiva a los estudiantes a vivir una primera toma de contacto con la realidad a través del ApS:

“[...] Esa posibilidad de experimentar en la práctica, la necesitan, la piden a voces. Entonces cualquier oportunidad que le das (.) Toquemos un poquito la realidad, algunas realidades, yo creo que les importa [...] Y, como decía, yo creo que en la mayor parte de los casos es el acercamiento a la realidad (.) Para mí, que los alumnos nuestros la tienen, tienen esa necesidad desde el principio, de que cuando entran aquí quieren empezar a tocar la REALIDAD [...]” (P 13: 13:12, 35:35).

“[...] Pues yo creo que la principal es acercarse al entorno de la práctica, y esa práctica [...]” (P 10: 10:8,33:33).

“[...] es la inquietud de unirse a algo en lo que puedan participar, pues si están en un aula hospitalaria o en un centro apoyando actividades extraescolares, y eso es un aprendizaje experiencial para ellos como maestros, para que ellos ofrezcan a sus estudiantes distintas vías [...]” (P 11: 11:34, 67:67).

“[...] prefieren hacer prácticas que estén en contacto con la realidad a hacer un trabajo teórico, porque esto está planteado como un trabajo dentro de la materia. Entonces es más motivador para los alumnos, estar en contacto con los centros [...]” (P 12: 12:10, 33:33).

La educación en valores y la cooperación con el otro también son una motivación estudiantil:

“[...] también creo que a lo mejor hay algo de VALORES; también de ayudar a la comunidad, el servicio [...]” (P 12: 12:11, 33:33).

“[...] Pues dos cosas: la motivación de la cooperación, de ayudar a otro. Eso básicamente, y luego he visto creatividad [...]” (P 16: 16:11, 29:29).

En la UAM se realiza en los cursos de 1º y 2º año, por lo que a los estudiantes les motiva la oportunidad de salir del aula y experimentar la realidad, que a través de esta toma de contacto se refuerza la vocación docente. Lo que de otra manera no podrían hacer hasta 3º, en el prácticum:

“[...] creo que son muchas cosas: UNA, que es activo; DOS, que se sienten útiles, que toca su sensibilidad, porque además los maestros tienen una vocación y una sensibilidad especial; TRES, salir del aula. Y luego que es 1º de carrera. En 1º es todavía más motivante, porque claro, luego en 3º (...) bueno, ya después en otros cursos ya tienen las prácticas, no?. Pero es que en 1º no hay prácticas, no hay contacto con la realidad, entonces, tener ese contacto y ver la utilidad. Aparte que una vez que van y empiezan se dan cuenta de que les aporta mucho, les sirve como refuerzo de la decisión que han tomado, de si tienen vocación o no. Si valen para trabajar con niños [...] pues yo creo, porque es motivador en sí. Porque implica acción y salir del aula, implica romper con el esquema que les tiene tan aburridos [...]” (P 15: 15:14, 72:72).

“[...] Está más que investigado también que en primer curso muchas veces de lo que se trata es de comprobar si lo que has elegido, LA DOCENCIA, pues realmente confirma si es la vocación tuya [...]” (P 17: 17:15, 31:31).

“[...] Pero luego también hay otras ((estudiantes)) que van un poco más allá, e intentan buscar no solamente lugares donde les pongan en contacto con los niños, que es lo que quieren (...) sino que te ofrezcan experiencias donde ir un poco más allá y abrir nuevos campos, quizás porque tampoco tienen elegido donde quieren, porque hay algunos que quieren estar, que ya lo saben [...]” (P 17: 17:16, 31:31).

La motivación del propio docente, expresada ante los alumnos, mejora su participación en el ApS:

“[...] quizás motivó, sinceramente [...] que a la hora de explicar lo que era el aprendizaje-servicio, la forma de explicarlo [...] Yo creo que influyó mucho el ofrecimiento y la motivación que yo les hice [...]” (P 9: 9:10, 37:37).

5.3.3.2. Servicio

Con respecto a los tipos de experiencias coordinadas por los docentes (tabla 33) se organizan en las áreas de educación (formal, informal y no formal), apoyo a colectivos en situación de vulnerabilidad (p.e. diversidad funcional, tercera edad) y salud.

Tabla 33.
Dimensiones de servicio

Informante	Dimensiones de servicio
P 9	Salud, Educación formal (centros de atención temprana).
P 10	Colectivos en situación de vulnerabilidad (marginalidad y exclusión).
P 11	Educación Formal (Educación Primaria, Apoyo Escolar, Aula Hospitalaria), Educación Informal (monitores ocio y tiempo libre), Educación no formal (catequesis).
P 12	Educación Formal (Educación primaria, Apoyo escolar a NEE).
P 13	Colectivos en Situación de Vulnerabilidad (apoyo a personas en situación de dependencia), Educación Informal (monitores de ocio y tiempo libre).
P 14	Educación Formal, Colectivos en Situación de Vulnerabilidad.
P 15	Colectivos en Situación de Vulnerabilidad (Tercera edad), Educación Formal (Educación Primaria, Apoyo Escolar en Aulas Hospitalarias), Educación Informal (Equinoterapia).
P 16	Educación Informal.
P 17	Educación No Formal.

Los profesores indican que el modelo del ApS-UAM intenta que los servicios tengan un enfoque de justicia social que permita a los estudiantes vivenciar experiencias sociales y personales que impacten en su formación docente y en su juicio crítico:

“[...] Procuramos darle este enfoque de Justicia Social, los más vulnerables, equidad, derechos humanos, discapacidad, multiculturalidad y, bueno, pues todo eso junto. ¿Pues dónde hacen ApS? (...) Pues hay chicos que están en aulas hospitalarias, otros trabajan en centros de ocio con personas con discapacidad o personas en riesgo de exclusión [...] Lo que allí hacían, a parte de tomar contacto de toda esa realidad, que eso es ya (...) una experiencia suficientemente impactante para alguien que se quiere dedicar a la docencia, porque te muestra como es la realidad [...] Lo que esto significa me lo puedo imaginar, lo que significa para la persona, TE ABRE UN MUNDO, al final la actividad que haces para ti es lo de menos, es todo lo que aprendes en relación con eso [...]” (P 15: 15:15, 76:76).

“[...] fue muy interesante por la vivencia que tuvieron estos alumnos, que ellos se cuestionaban si algún día a ellos les pasará eso, no? y las historias interesantes que había detrás de las personas que están en la calle [...]” (P 10: 10:9, 37:37).

Por otra parte, se busca que la experiencia de ApS contribuye al desarrollo de las competencias de las asignaturas:

“[...] yo les he insistido siempre, y yo me lo he mirado siempre ((proyectos)) con mucho detalle, a pesar de que son muchos estudiantes, en que ellos tenían que trabajar el apoyo escolar desde la mirada de la organización. Es decir, no me valía, y por eso me ha dado mucho trabajo, que ellos estuvieran al lado de un PT, o de una ELE ((profesores en colegios)) o de donde fuera, y simplemente les dieran unas fichas y ellos apoyaran al estudiante; porque eso, aunque es estupendo y es excelente, me parecía más un aprendizaje de didáctica. A mí me interesa más, y es en lo que les he hecho hincapié, en que ellos sean capaces de organizar el material, de organizar los horarios, de preparar jornadas y eventos especiales para trabajar con estos chicos (.) De organizar, por ejemplo, tertulias literarias dialógicas, de organizar semanas culturales, de preparar, por ejemplo, sesiones para escuelas de padres (.) [...]” (P 11: 11:16, 31:31).

“[...] mi énfasis ha sido siempre, porque para mí eso era muy necesario, que no VALÍA con que fuera algo que aportara a la sociedad y que fuera beneficioso, que es que además tenía que aportarles a aprender organización (.) “tenía que vincularse” [...]” (P 11: 11:17, 31:31).

5.3.3.3. *Detección de necesidades comunitarias*

La detección de necesidades de la comunidad se realiza considerando las exigencias puntuales de cada entidad (p.e. centros escolares):

“[...] En principio, yo lo que les digo siempre: Analizar cuáles son las necesidades del centro (.) Muchas veces va a ser en función de lo que os permitan o de lo que los profesores que están allí saben que hace falta, y en función de eso, vosotros tenéis que plantear los objetivos que vais a hacer [...]” (P 12: 12:15, 41:41).

Los diagnósticos son cotejados con los miembros de la comunidad (p.e. orientadores), lo que permite ajustar las demandas y para que los estudiantes realicen propuestas ajustadas a la realidad. En los casos, en que no existe un conocimiento profundo de la comunidad, se hace indispensable el apoyo de un miembro de la entidad:

“[...] tenían que hacer un diagnóstico de las necesidades del centro o del lugar al que iban [...] entonces dependía mucho pues si el centro o el lugar donde hacían el proyecto era un centro de un entorno que les resultaba familiar, porque vivían cerca, porque trabajaban cerca, pues les resultaba muy sencillo detectar las necesidades. Ahora, si iban a un centro, por ejemplo de Coslada [...] iban a un instituto de un entorno totalmente diferente a lo que conocían, entonces ahí era muy difícil detectar las necesidades para ellos (.) Realmente las necesidades las detectaba el ORIENTADOR del centro, y debatía con ellos ((estudiantes UAM)) se las presentaba, y ellos las asumían como necesidades a las que podían dar respuesta [...]” (P 11: 11:21, 41:41).

Al mismo tiempo, este diagnóstico se orienta por parámetros establecidos desde el currículo de cada asignatura y por la orientación hacia la justicia social de los proyectos ApS-UAM, teniendo en cuenta que la actividad ha de ser una acción de servicio y no una observación ni una práctica profesional:

“[...] Yo lo único que intentaba es que los objetivos y contenidos que ellos planteaban tengan relación con el currículum, con la materia. Que luego en las conclusiones y en el informe final llegaran a que esas competencias [...]” (P 9: 9:14, 49:49).

“[...] cada uno elige dónde lo va hacer. Entonces, yo lo que les doy es una serie de parámetros, criterios a tener en cuenta. Y les digo que tiene que estar relacionado con la educación y tiene que ser dar un servicio a las personas con más necesidades. Las personas que están más riesgo de exclusión social por motivos diversos (...) porque son de otro país, de otra cultura, porque tienen alguna discapacidad o por retraso académico (...) Ellos se hacen su composición de que población me gustaría atender, junto con mis condicionantes de tiempo, de lugar [...] Tienes que dejar muy claro que no son prácticas, que no vas a observar, que tampoco vas a trabajar con cualquier niño, que vas a trabajar con los niños que tengan más dificultades [...] (P 15: 15:16, 80:80).

5.3.3.4. Servicio significativo

Los profesores indican que los aspectos relevantes que sus estudiantes experimentan a través de las experiencias de ApS se pueden asociar a factores personales, como el desarrollo de la sensibilidad, el tomar conciencia de las necesidades de los más desfavorecidos, la sensación de competencia y la gratificación personal:

“[...] Pues hay algo que destaca mucho en los informes... Valoran mucho más [...] lo que les ha aportado a ellos que lo que ellos han aportado. Eso es algo que les choca (...) Bueno, también es su primer contacto con la realidad, pero como que no se lo esperan [...] EMOCIONALMENTE les aporta mucho. Les aporta mucho en el DESARROLLO DE LA SENSIBILIDAD, que es fundamental [...] A la vez que se sienten ÚTILES [...]” (P 15: 15:18, 84:84).

“[...] Yo creo que, de alguna forma la sensibilidad de los estudiantes. Realmente te das cuenta que aparte de estudiar son capaces de conectar con otras necesidades no tan relacionadas con el estudio no? O sea, hay una implicación personal [...] También te está diciendo que tipo de persona es. O sea, donde no solo buscan [...] la competencia y la nota. Sino implicarse en algo que es distinto que me ofrece. Que también dice mucho de estudiante porque es un trabajo que, siempre les digo, está basado en la confianza [...]” (P 10: 10:11, 45:45).

“[...] El contacto con los alumnos, luego lo gratificante que es esa actividad ((servicio)). Luego también valoran la buena acogida del centro, las relaciones, pero sobre todo, el contacto con los alumnos [...]” (P 12: 12:17, 49:49).

“[...] Ellos lo que señalan en sus informes finales es la satisfacción que sienten cuando se han sentido útiles. Es como el sentimiento de competencia que ellos perciben. Se sienten competentes por haber hecho una tarea [...] Hay una parte afectiva en ellos; que también necesitan ser queridos y sentirse útiles [...]” (P 14: 14:10, 42:42).

Asimismo, los estudiantes, producto del enfoque de justicia social promovido, comienzan a reflexionar acerca de situaciones de justicia e injusticia social y pueden sensibilizarse con la responsabilidad social universitaria. En otro sentido, el servicio permite el aumento de la confianza entre profesoras y estudiantes, estrechando los vínculos personales:

“[...] Y el entrar al campo de la práctica desde la perspectiva de la justicia social es ponerles unas gafas que no se imaginaban que iban a ponerse (...) Y de repente están haciendo unas reflexiones sobre situaciones de justicia e injusticia [...]” (P 15: 15:20, 84:84).

“[...] Solo el hecho de que nosotros estemos planteando una experiencia de ApS a alumnos, estudiantes que acaban de llegar a la universidad, les estamos diciendo casi a la entrada que les estamos marcando, que les estamos poniendo en el escenario, un tema, independientemente del tema que les pongamos en el escenario [...] estamos queriendo decir que, independientemente del tema, que esto es importante, estamos REMARCANDO QUE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL ES UN ELEMENTO IMPORTANTE [...]” (P 17: 17:25, 42:42).

Los docentes indican que los estudiantes buscan en la comunidad un socio comunitario para realizar el servicio solidario. Esto les permite conocer nuevas organizaciones. En algunos casos esta búsqueda les permite reconocer su vocación:

“[...] Y entonces empiezas a buscar, que residencias de educación infantil, que si un hospital, que si niños discapacitados, etc... Entonces buscan y creo que encuentran en el ApS, la oportunidad que les permita TANTEAR, también desde el punto de vista vocacional, pero tantear en ellos (...) Pero lo cierto es que las experiencias que luego te trasladan son muy interesantes, porque realmente encuentran lo que van buscando. Y encuentran experiencias, encuentran contextos que desconocían, más allá del colegio, ESPECIALMENTE MÁS ALLÁ DEL COLEGIO, asociaciones, que hacen cosas que ni conocían [...]” (P 17: 17:17, 31:31).

5.3.3.5. *Diversidad*

Los docentes indican que la toma de conciencia respecto a la diversidad en la sociedad permite a los estudiantes encontrarse de manera real con las desventajas educativas, sociales e injusticias. Esto favorece la posibilidad de que las futuras maestras y maestros se pongan en el lugar del otro. Asimismo, despierta un interés especial en el estudiante que puede dar un nuevo rumbo a su futura vida profesional:

“[...] Salir fuera de la universidad te permite concienciarte de que hay personas distintas, con necesidades distintas, con deseos distintos, con intereses distintos [...] Eso les permite ponerse en el lugar de otra persona, con otras necesidades distintas a las tuyas [...]” (P 10: 10:12, 49:49).

“[...] Quién da el paso de hacerlo es que realmente parte de una concienciación de que hay una necesidad de cubrir ciertas lagunas, de atender ciertas diversidades, porque es un campo muy grande (.) Entonces quien empieza, algo de conciencia lleva. Pero lo que sí, es que hay un descubrimiento de que efectivamente eso existe ((realidad, desigualdades)) no es un documental, ni es una teoría que me ha soltado el profe de no sé qué asignatura [...]” (P 13: 13:22, 53:53).

“[...] Les sensibiliza y por lo menos la descubren. Sobre todo en el caso de las necesidades educativas especiales, yo creo que sería una gran sorpresa a algunos hasta les despierta un interés especial que probablemente les cambie hasta la ruta profesional [...]” (P 14: 14:11, 46:46).

5.3.3.6. *Vínculo estudiantil con la comunidad tras el aprendizaje-servicio*

De acuerdo a los profesores, la vinculación de los estudiantes con la comunidad después de la realización del ApS. Algunos declaran no tienen posibilidad de realizar un seguimiento de las actividades de los estudiantes tras finalizar el ApS, pero que a través de comunicaciones informales han recibido información de que algunos de ellos continúan en la entidad como voluntarios, y hasta se interesan en nuevas áreas de servicio:

“[...] Desgraciadamente, en muchos no he hecho un seguimiento de hasta qué punto se ha perpetuado eso, pero en muchos casos ellos me lo han comentado, de gente que ha estado en diferentes proyectos colaborando [...] que una vez que han contactado con ellos, al menos han verbalizado, que ellos estaban continuando [...]” (P 13: 13:23, 57:57).

“ [...] Yo no he tenido seguimiento porque los que tengo un año no los tengo después [...] Sí que algunos han puesto en los informes que van a seguir teniendo contacto [...]” (P 12: 12:19, 57:57).

“[...] Sí que me han comentado [...] que algunos no les hubiese importado volver a hacerlo. Pero que les interesaba mucho variar y cambiar. Sí es verdad que algunos les gusta mucho volver a la misma institución [...]” (P 9: 9:20, 65:65).

Por otra parte, en los casos que hay seguimiento se aprecia que tras el ApS el vínculo continúa, motivado por la relación previa del estudiante con programas de voluntariado:

“[...]Hay de todo (.) Hay algunos que antes de hablarles de esto ya estaban vinculados [...] Por ejemplo, he tenido todos los años estudiantes que eran monitores scouts (....) De los que se enganchan nuevos, pues algunos se enganchan tanto, y les resulta tan interesante y van a un centro escolar, y piden luego continuar fuera de las 20 horas de servicio que está estipulado [...] siguen yendo durante todo el curso, o van a lo mejor el viernes por la tarde (.) Ya no lo hacen de una forma tan metódica, pero siguen manteniendo ((el contacto)). O les llaman para la semana cultural. Entonces, SI, veo que algunos siguen [...]” (P 11: 11:36, 71:71).

5.3.3.7. Seguimiento del progreso

De acuerdo a lo indicado por los informantes, el seguimiento se realizó mediante tutorías (individuales y en clases), revisión de informes escritos entregados de forma física (papel) y con el apoyo de la plataforma virtual de enseñanza Moodle-UAM. Los docentes solicitan a los estudiantes certificados firmados por las entidades (socios comunitarios) donde conste el desarrollo de la actividad.

Aunque se indican problemas para realizar el seguimiento, los docentes cuentan con el apoyo de estudiantes mentores que colaboran con ellos. Como medidas para mejorar el seguimiento, los profesores indican que es necesario realizar actividades específicas, como el desarrollo de jornadas de reflexión y proyectos docentes específicos.

Respecto a la evaluación, se contrastan las evidencias físicas entregadas, es decir los informes de las experiencias. El ApS equivale a un 20% de la nota de la asignatura.

Al inicio de las actividades, el seguimiento ha sido problemático, producto del desborde de responsabilidades y actividades que requiere el ApS y la propia asignatura impartida por el docente:

“[...] Pues al principio, poco seguimiento. Era una actividad como que me desbordaba, era una actividad extra de la asignatura y, o sea, porque también yo me había enganchado al ApS de una forma sin pensarlo mucho. Y ahora realmente

disfruto con el seguimiento de esos alumnos, me interesa que me cuenten en la tutoría [...]” (P 10: 10:17, 57:57).

El uso de una plataforma virtual de enseñanza (p.e. Moodle-UAM) mejora y agiliza el seguimiento de los estudiantes:

“[...] Ahora, realmente hay seguimiento y también porque se manejar mejor la plataforma. Como que vas agilizando todo [...]” (P 10: 10:19, 57:57).

“[...] al principio me costaba más, pero ya la nueva versión, te permite descargar todas de una vez y me parece una maravilla. Incluso ya te vas acostumbrando, y que yo era muy reacia a corregir si no era en papel, a pasar del papel [...]” (P 11: 11:41, 91:91).

Algunas profesoras solicitaban de forma adicional una copia impresa del informe. En esos casos, se escriben los comentarios en los reportes:

“[...] Ellos me lo daban en papel y luego lo subían al Moodle. Cada actividad quizás no la hacía con tanta continuidad como que decir. Quizás cogía la primera y la segunda y le hacía comentarios, cómo tienes que cambiar los objetivos. Lo que yo hacía era autorizar a través de comentarios [...]”(P 9: 9:21, 69:69).

“[...] Los estudiantes van subiendo las tareas que yo leo ((Moodle ApS-UAM)), me las entregan en papel y en digital (...) porque el digital todavía me cuesta más leerlo. [...]” (P 15: 15:26, 104:104).

Antes de empezar las experiencias de ApS, los profesores solicitan la entrega previa de los proyectos a desarrollar. En caso de que sea necesario, se solicita la revisión de la propuesta y se cita al estudiante a tutorías. Este tipo de seguimiento demanda tiempo adicional a cada docente. De la misma manera, durante todas las clases se dedica un tiempo a responder preguntas relacionadas con el ApS:

“[...] Ellos hacen un informe inicial en el que diseñan el proyecto, y en ese diseño del proyecto YO NO LES DOY EL OK hasta que lo superviso. Y si veo que tienen que cambiar algo, les cito en tutoría. Es decir, ellos no empiezan el proyecto de ApS hasta que no esté muy claro y supervisado por mí, sus objetivos de servicio y sus objetivos de aprendizaje vinculados con la materia. Y esto inicialmente cuesta, o sea es MUCHÍSIMA dedicación al principio [...] El seguimiento prácticamente en todas las clases. Les pregunto, les dejo unos minutillos para que si hay algo muy significativo lo cuenten, y luego en las tutorías, porque hago muchas tutorías de diversos temas, entonces a algunos les convoco para hacer específicamente un seguimiento de los proyectos ApS [...]” (P 11: 11:38, 79:79).

“[...] ellos ((estudiantes)) te preguntan en tutoría: oye, tengo este problema, o tengo esto, o en clase, muchas veces antes (.) O te mandan algún correo, pero sobre todo es en la actividad inicial que es cuando ellos te dicen qué es lo que van a hacer, cómo lo van a hacer y desarrollar, luego las preguntas que te puedan hacer a lo largo del curso y tutoría [...]” (P 12: 12:20, 61:61).

Aunque los docentes indican problemas de seguimiento por el tiempo y sobrecarga de trabajo, esta situación se está remediando mediante el apoyo de mentores (estudiantes que han realizado el programa), que colaboran con los docentes en labores de revisión de objetivos y apoyos específicos:

“[...] me están ayudando los mentores a revisar esas tareas. Lo que sí que es cierto, es que cada día, después de clase, hay una media de 5-6 personas que se quedan y me comentan, y me enseñan lo que están haciendo, y me piden apoyo y ayuda, y comentarios (...) Y luego por email también. Recibo también bastantes emails de me ha pasado esto, no sé lo otro, en fin, me ha fallado este sitio... ese tipo de cosas [...]” (P 15: 15:28, 104:104).

Los docentes indican que para mejorar al seguimiento, es necesario impulsar proyectos específicos. Así mismo, el desarrollo de una jornada de reflexión permitiría mejorar los efectos de las actividades de ApS:

“[...] me gustaría ir variando el modelo y tener proyectos más centrados, más concretos, más controlados, también [...]” (P 15: 15:29, 104:104).

“[...] Por ejemplo, un día aparte darles un seminario completo. Porque resulta que si no todos ((los estudiantes)) están en el ApS, tú puedes justificar una parte de la hora hablando de ApS, pero no te puedes ocupar toda la hora ((de clase)) explicando la profundidad, o una charla [...]” (P 16: 16:32, 76:76).

Respecto a la evaluación, los docentes contrastan los informes iniciales con las propuestas finales desarrolladas por los estudiantes:

“[...] Lo que hacía era un análisis de si habían corregido lo que yo le, había propuesto. Y una vez que habían hecho las correcciones, yo valoraba punto por punto. Es decir, si estaban completas, la argumentación del por qué lo hacían. Yo lo que hacía es una profundización de sus respuestas. Y por supuesto, si dentro de todos los puntos, el que me entregaba fotografías, me entregaba un vídeo o me entregaba algo, pues por supuesto que tenía más validez [...] Pues por lo mismo yo le contestaba. Bueno, sí que me has podido entregar un taller o una actividad, no simplemente puede ser una fotografía [...]” (P 9: 9:22, 73:73).

El desarrollar una actividad de ApS supone para los estudiantes un 20% de la calificación final de la materia. En los informes se evalúa: [1] la vinculación que el servicio tiene con la materia y [2] el formato y presentación del informe. Se insiste en la calidad de la reflexión, pues permite valorar la profundidad del aprendizaje estudiantil:

“[...] llegamos a un acuerdo de que era el 20% máximo. De todas maneras, si hay un alumno de SOBRESALIENTE, se le ve (.) Es que ese alumno te hace una descripción del ApS (..) EL QUE ES BUENO, ES BUENO EN TODO [...]” (P 12: 12:25, 69:69).

“[...] nosotros lo tenemos como un 20% de la materia [...] Pues yo evalúo el proyecto en sí, la vinculación que tiene con la materia [...] Además, yo les insisto mucho en la reflexión y hay muchas diferencias, entonces yo no evalúo con la misma nota a todos, no me parece justo (...) Valoro en función de la profundidad de la reflexión, porque me parece que un maestro tiene que ser reflexivo, y que el proyecto de ApS puede ser muy bueno, pero lo que a mí me permite evaluar si el aprendizaje ha sido profundo [...]” (P 11: 11:39, 83:83).

“[...] En el trabajo ((evalúa)) distintos criterios: de profundidad, del diseño (.) y también un criterio de orden en la estructura, Yo siempre exijo que un informe sea riguroso en esos aspectos, porque le digo que ellos tienen que aprender a ser profesionales, y que si van a cualquier institución, tienen que hacer cosas mínimas, a quién se dirigen, etc. También les puntúo que tengan una buena presentación en su trabajo.[...]” (P 16: 16:29, 63:63).

Asimismo, se solicita a los estudiantes un certificado firmado por las entidades, en el que constan las labores realizadas y el tiempo dedicado:

“[...] Yo por ejemplo, les pedía un certificado de que habían hecho el ApS [...]” (P 9: 9:32, 105:105).

5.3.3.8. Reflexión

Según los docentes, la reflexión es una herramienta básica del ApS que implica múltiples beneficios, aunque también es un nudo crítico por factores tales como la escasez de tiempo y la falta de experiencia en reflexiones de esta naturaleza.

Las estrategias de reflexión usadas por el equipo docente se basan en el uso de los autoinformes en Moodle UAM. Además se desarrollan técnicas adicionales en sus clases (p.e. lluvia de ideas, discusiones grupales) que permiten mejorar la experiencia. Este tipo de

actividad, al ser un proceso compartido entre el docente, permite mejorar la conexión profesor alumno.

Los docentes indican que el ApS es en sí mismo un profundo trabajo de reflexión docente, que se transmite a los estudiantes:

“[...] Yo siempre les digo, que el trabajo de ApS ES UN TRABAJO DE REFLEXIÓN. Y reflexión es pensar, y cuanto más pienses en la vida, mejor te van a ir las cosas. Entonces bueno pues es un trabajo de pensar; tampoco es un trabajo donde me tenga que documentar sino es como ellos, su propia interiorización [...]” (P 10: 10:31, 85:85).

“[...] ¿Y qué tenemos que poner aquí? [...] Les digo simplemente, plasma la experiencia de lo que habéis vivido, no tenéis que inventaros ni pensar nada, solamente vosotros ((estudiantes)) describid lo que vivís, cómo os habéis sentido [...]” (P 12: 12:21, 61:61).

La reflexión, al ser un proceso compartido entre el docente y el estudiante, permite mejorar la relación y la complicidad entre ambos. Esto a su vez, mejora la propia experiencia del ApS:

“[...] les resulta curioso a veces la complicidad que se crea a veces con el docente [...] La conexión, que salta un poquito esa barrera que al principio tiene el docente con los alumnos (..) Ese proceso de reflexión y diálogo contigo, eso también es muy interesante y yo creo que lo acumulan y empieza a formar parte de la práctica que ellos entienden de lo que es ApS [...]” (P 17: 17:18, 31:31).

La reflexión en el ApS es uno de los puntos de más delicados para los docentes, en tanto requiere tiempo y organización, que son cuestiones complejas en la estructura universitaria actual. Ante esto, el uso de los auto informes en Moodle-UAM, se presenta como una estrategia son una estrategia que facilita el proceso reflexivo estudiantil:

“[...] No hay tiempo ni para poder plantearla con rigor y coherencia, como si fuera la fase de investigación que nos ha contado PROFESORA X. Falta ese tiempo, ese relax, para poder prepararla, que la desarrollen y que la conozcan [...]” (P 14: 14:20, 75:75).

“[...] en clase no me da tiempo (.) Yo, en clase simplemente les animo, porque es que no nos da tiempo ni a terminar los temas que hay que trabajar de Organización. Pero ellos van subiendo a Moodle las reflexiones y, me las miro todas y les doy feedback. Y si alguno considero que no le ha sacado ninguna chicha, se lo digo [...]” (P 11: 11:40, 87:87).

Al mismo tiempo, los docentes desarrollan técnicas adicionales en sus clases (p.e. lluvia de ideas, discusiones grupales, conversaciones), con el fin de mejorar los procesos de reflexión de las experiencias de ApS:

“[...] Pues m::: hice una lluvia de ideas que me contarán sus experiencias tanto negativas como positivas. Sin decir el tipo de colegio, no quería que el colegio saliera a la luz [...]” (P 9: 9:23, 77:77).

“[...] En algún momento hemos comentado cosas con todos los alumnos; qué tal va esto, cómo lo lleváis [...] Yo quedaba con los que estaban metidos en ApS, al final de la clase, el tiempo que fuera necesario; mucho más ((tiempo)) siempre de lo que yo pensaba (.) Y la gente habla mucho, interviene mucho y ve las experiencias ajenas y eso también les enriquece [...]” (P 13: 13:28, 69:69).

“[...] lo que hacemos es que dedicamos un día a mitad de cuatrimestre para hablar sobre ello, para que digan los que ya lo están haciendo, qué están haciendo, cómo lo están haciendo, cómo se están sintiendo, compartir con los demás. Y después, a final de curso, hacemos también otra presentación del informe final. Suelen ser sesiones muy emotivas, sesiones donde hay mucho sentimiento [...]” (P 15: 15:27, 104:104).

5.3.4. Conexión con el currículo

Las conexión del ApS con el currículum desde la perspectiva de los docentes se analizó considerando 3 categorías relacionadas (figura 41): [1] relación con el currículum y logro académico, [2] reconocimiento académico ofrecido y [3] reconocimiento académico deseado. A continuación se presentan los resultados obtenidos relacionados con las asignaturas donde se desarrollaron las experiencias de ApS (tabla 34).

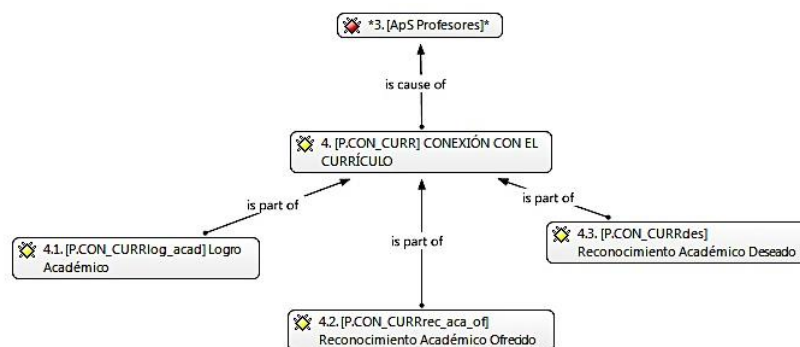


Figura 41. Conexión del currículum del ApS - Docentes

Tabla 34.
Conexión con el currículum

Informante	Titulación	Asignatura	Grupo	Curso	NApS ³
P 9	GEP ¹	Organización Escolar	202	2º	53
P 10	GEI ²	Organización del Centro y del Aula	201	2º	8
P 11	GEP ¹	Organización Escolar	212	2º	25
		Organización Escolar	222	2º	24
		Organización Escolar	262	2	48
P 12	GEI ²	Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía	171	1º	33
		Organización del Centro y del Aula	261	2º	7
P 13	GEI ²	Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía	172	1º	32
P 14	GEP ¹	Democrática	271	2º	8
		Organización del Centro y del Aula	101	1º	49
P 15	GEI ²	Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil	111	1º	27
		Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía	312	3º	32
P 16	GEP ¹	Innovación, Investigación y Evaluación	362	3º	34
		Innovación, Investigación y Evaluación	161	1º	39
P 17	GEI ²	Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil			

Nota: ¹Grado de Educación Primaria, ²Grado de Educación Infantil, ³Número de experiencias de ApS coordinadas.

5.3.4.1. Logro académico

Desde la perspectiva de los informantes, la relación de las actividades de ApS con el logro académico varía en función de las asignaturas en las que se desarrollaron las experiencias de ApS:

- [1] Organización Escolar, [2] Educar para la Igualdad y [3] Ciudadanía Democrática e Innovación, Investigación y Evaluación, asociadas a la titulación de Grado De Educación Primaria.
- [4] Organización del Centro y del Aula, [5] Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía y [6] Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil, asociadas a la titulación de Grado De Educación Infantil.

En el caso de la asignatura de Organización Escolar (OE en adelante), los informantes indican que la materia es compleja en sí misma, pero que se relaciona de manera adecuada con el ApS, desde un punto de vista organizativo. El equipo docente intenta que la asignatura trascienda lo normativo para convertirla en vivencial y mejorar los aprendizajes de los estudiantes:

“[...] la más complicada de por sí es Organización Escolar. Es una materia bastante agria y bastante complicada para entender los alumnos. Yo lo relacioné desde el punto de vista organizativo. Los alumnos tenían que hacer en el aprendizaje-servicio, me daba igual que hicieran un taller o lo que sea, pero siempre desde la organización. Si lo están realizando ((el ApS)) en la asamblea del colegio o iban a realizarlo a un hospital o a una empresa institucional. Todo tenía que tener un carácter organizativo, planificado, organizado [...]” (P 9: 9:24, 81:81).

“[...] es una materia difícil para los estudiantes de segundo, y que si no se hace muy vivencial, se puede quedar en aspectos normativos, legislativos, que considero que no llevan a nada [...] El aprendizaje-servicio permitía (.) hacer los aprendizajes FUNCIONALES [...]” (P 11: 11:12, 27:27).

La utilización del ApS en OE ofrece a los estudiantes la posibilidad de conocer y experimentar una nueva metodología, y mejorar las competencias docentes que los profesores universitarios buscan desarrollar en sus materias, de una manera práctica y vivencial:

“[...] Totalmente mejora ((la asignatura)), por la sencilla razón de que los estudiantes están faltos de metodologías o de (...) procesos de enseñanza-aprendizajes novedosos. Entonces todo lo que sea hacer cosas que no sean clases magistrales, a los alumnos les afecta muy positivamente [...]” (P 9: 9:26, 89:89).

“[...] nuestros estudiantes de Organización Escolar, estando participando en proyectos, tanto en centros escolares como en centros de educación no formal [...] estaban desarrollando competencias que nosotros trabajamos en la materia, como la organización de eventos, de espacios, de tiempos. Y estaban haciendo que lo que se trabajaba en el aula universitaria tuviera una aplicación práctica, fueran aprendizajes funcionales, y, por lo tanto, MOTIVARAN A LOS ESTUDIANTES [...]” (P 11: 11:13, 27:27).

“[...] En el propio diseño del proyecto de ApS están desarrollando un montón de competencias de Organización Escolar, de tiempo y espacios (P 11: 11:43, 97:97).

En lo que respecta a la asignatura de Educar para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática (EPIC en adelante), una informante indica que le fue fácil vincular el currículum con el ApS, por los objetivos perseguidos. Poner en práctica el ApS mejoró la relación con los estudiantes y la motivación de estos hacia el aprendizaje:

“[...] EPIC es muy fácil, porque sí que hay objetivos de sensibilización a la diversidad, a la igualdad con todos los temas de derechos humanos. Entonces, resulta que con el tema de la ciudadanía, de ser ciudadanos participativos, activos, transformadores, promotores de cambio [...] Ahí resulta muy fácil conectar EPIC con ApS. Desde mi punto de vista, es indicadísimo [...]” (P 14: 14:19, 71:71).

“[...] yo creo que mejora el clima de la clase. Mi relación con los alumnos se vuelve más fluida, porque siempre hay una duda, un comentario que hacer, un ánimo de decir esto está fenomenal. Entonces, cuando los alumnos me preguntan motivados algo que ellos están elaborando. No sé si repercute en la adquisición de los contenidos de la materia, pero lo que sí mejora, yo he notado que mejora el clima más positivo del aula. Nos relacionamos mejor con esa cercanía, porque yo soy la profe que les doy pautas [...]” (P 14: 14:23, 85:85).

En el caso de la asignatura de Innovación, Investigación y Evaluación (a continuación IIEV), que se dicta en tercer curso, el ApS se empieza a ajustar a la materia, pero se necesita revisar su vinculación:

“[...] Sin duda ((se relaciona)), sí. Aunque son distintas funciones, porque acuérdate de que ellos tienen prácticas, pero esto ((ApS)) no es una práctica [...] Entonces, en la medida que vayamos afinando eso, la vinculación de los objetivos con el aprendizaje, va a ser mejor, porque yo creo que no está del todo resuelto ((vinculación de objetivos del ApS con los objetivos de la asignatura)) [...]” (P 16: 16:31, 72:72).

Por su parte, el ApS en la asignatura de Organización del Centro y del Aula (OCA en adelante) permite que los alumnos experimenten, a través de la práctica. El ApS permite a los alumnos conocer la organización escolar de manera real y les ofrece la posibilidad de diseñar y ejecutar proyectos de manera secuenciada y ordenada:

“[...] Yo creo que sí, simplemente el tomar contacto con la práctica [...] y lo que supone planificarse el tiempo, de gestionar dónde tienen que ir, o sea, ya forma parte de los contenidos de la organización escolar. Tomar decisiones ehh :::, eso, la planificación, me parece que es importante porque forma parte de la organización de un centro [...]” (P 10: 10:25, 73:73).

“[...] Es un mejor acercamiento a la Organización ((escolar)), para conocerla de manera externa [...] de meterse en ella, de participar (.) Entonces aparte de todo lo demás [...] a nivel de asignatura me parece una oportunidad ÚNICA de que los chicos se involucrasen más en el aprendizaje y, como dice la propia palabra, en el servicio [...]” (P 13: 13:8, 23:23).

“[...] todos esos elementos que trabajamos en la asignatura [...], en cuanto a cuestiones como digo, de jerarquía dentro de ella, de lo que es estructura organizativa, de lo que es comunicación [...] En los casos que eran trabajos que ellos organizaban, ¿cómo lo habían hecho?, ¿qué tipo? (.) Entonces, digamos que habían esos aspectos de llevar esa parte teórica de la asignatura a la experiencia práctica con diferentes organizaciones, me pareció muy redondo [...]” (P 13: 13:29, 73:73).

“[...] En OCA yo tomo atención a la parte de planificación y diseño de proyectos. O sea, viene el servicio solidario y tiene que revertir en una necesidad social, pero los objetivos que yo me planteo como asignatura, tienen que ver con que sean capaces de poner en marcha un proyecto. [...]” (P 14: 14:22, 81:81).

La relación curricular entre la asignatura de Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía y el ApS se basa en la posibilidad de experimentar dinámicas de un centro escolar de manera real. Se enfrenta al estudiante con la verdadera práctica educativa y el desarrollo de los valores transmitidos en la asignatura.

La comprensión de los contenidos se percibe como positiva, aunque sería deseable realizar nuevos estudios que confirmasen esta relación con el éxito académico:

“[...] Pero muy bien, porque al realizarse en un centro escolar, está mejor que la educación en valores en un centro (.). Luego hay que ver el tipo de actividades que realizan, que tengan que ver en la educación en valores, que yo les he dicho PROCURAD potenciar a través del juego [...]” (P 12: 12:29, 77:77).

“[...] Por el hecho de estar viviendo en el centro escolar y de ver las dinámicas, ya aprenden, porque es que ya ven lo que pasa, lo que ocurre (.). y observan, colaboran. Es que eso ya es PREPARACIÓN para el futuro, con lo que se van a encontrar, porque aquí ((universidad)) mucha teoría [...] De hecho, pues habrá profesores ((universitarios)) que ni siquiera han pisado un centro [...]” (P 12: 12:30, 81:81).

“[...] Hombre, yo sé que a los estudiantes en el informe final, se les pregunta si se han cumplido sus objetivos de aprendizaje. SI, pues bueno, tienen que explicarlo y poner ejemplos de situaciones que ellos han vivido, que están relacionados con los contenidos, las competencias de la asignatura. Entonces, allí ellos se ven forzados, entre comillas, a analizar su experiencia, o sea, los aprendizajes que han realizado (...) la experiencia desde la asignatura, o la asignatura desde la experiencia, con lo cual ellos hacen conscientemente la vinculación [...]” (P 15: 15:33, 116:116).

La relación del ApS con la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil (FTEI en adelante) es directa, en tanto FTEI es una asignatura que se vincula con temas generales de la educación. Esto permite utilizar las propias experiencias del ApS como ejemplos para la clase, lo que da sentido experiencial a contenidos abstractos:

“[...] En nuestro caso, la vinculación es muy fácil [...] como un manual general de pedagogía [...] tocas prácticamente todo, o sea del educando, el educador, la escuela, todo (...) es que lo tocas todo (...) la multiculturalidad, la legislación y los debates contemporáneos, imagínate (...), los temas más polémicos en educación en la actualidad [...] Trabajas con discapacidad, trabajas con atención a diversidad, con

inclusión (...) Trabajas el retraso escolar (...) la multiculturalidad [...] En mi caso es muy fácil [...]” (P 15: 15:31, 112:112).

“[...] el ApS se relaciona con el currículum real que estoy dando, que es haciendo hincapié en algunos elementos [...] uno de los conceptos que estoy planteando en clase es la autoridad, como se desarrolla la autoridad [...] Había muchísimos ejemplos del ApS que contaban (...) [...] O sea, lo que está haciendo en ApS sirve como ejemplo (...) COMO EJEMPLO DIRECTO. Además que es muy fácil, porque cuando ves que salen, cuando estamos tratando algún tema, alguien conoce algo y alguien te dice rápidamente (...) Y te dice un ejemplo, el CÓMO reaccionó, y CÓMO le hizo pensar (...) Y muchos ejemplos de ellos vienen del ApS [...] Es una forma de solventar esta dificultad que existe, que es una cierta separación entre el currículum oficial y lo que ocurre en la realidad [...]” (P 17: 17:33, 52:52).

5.3.4.2. Reconocimiento académico ofrecido

El ApS se presenta a los estudiantes como una opción voluntaria en las distintas asignaturas que tiene un reconocimiento académico del 20% de la nota de la materia. Esta decisión fue tomada por consenso entre todos los profesores que impulsan el ApS en la UAM:

“[...] los estudiantes pueden elegir entre hacer el trabajo o hacer el ApS [...] Luego tenemos una rúbrica donde evaluamos. Lo que pasa que lo que evaluamos allí son aspectos formales. Entonces:::: los que hacen el ApS y entregan un informe que suelen hacer bien, esos automáticamente tienen ese 20% [...]” (P 15: 15:35, 120:120).

“[...] es el 20 por ciento de la asignatura. También fue un acuerdo de grupo de equipo [...] Este año hemos hecho la rúbrica para la evaluación ha sido como un acuerdo [...]” (P 10: 10:26, 77:77).

Las calificaciones empiezan desde 7 - notable, pues se considera que la realización de la actividad de servicio.

“Empezaba desde un 7 ((notable)) porque nada más el hecho de haber hecho las 20 horas. Y luego te leías los informes también, y los informes hablaban muy bien de ellos (...) He valorado la descripción, como se ha descrito el contenido [...]” (P 12: 12:31, 85:85).

5.3.4.3. Reconocimiento académico deseado

Con respecto al reconocimiento académico deseado por los docentes para sus estudiantes, se plantean acciones como la entrega de certificado y el reconocimiento de créditos (2-3

ECTS). Se plantea convertir al ApS en un curso y no estar asociado de manera única a asignaturas. Lo anterior obliga a realizar una serie de acciones de gestión administrativa y de difusión del ApS en la UAM:

“[...] Yo estoy más a favor de un certificado, de un diploma, de que no se le dé una nota (.) créditos o cualquier cosa, menos notas [...]” (P 9: 9:28, 97:97).

“[...] ¿Cómo podemos hacer eso? es lo que estamos estudiando [...] Ver cómo reconocer créditos, por ejemplo 2 o 3 créditos a estudiantes que participen en proyectos de ApS y que no necesariamente estén en la materia (...) Existen 6 créditos de libre configuración, que no son obligatorios, porque tanto el Grado en Infantil como el Grado en Primaria ya tienen materias como para completar los 240 créditos [...] Lo que queremos ver es si participan en proyectos de ApS, tener un plus, que tengan un reconocimiento de 2 o 3 créditos [...]” (P 11: 11:24, 47:47).

“[...] Habría que impulsarlo y difundirlo desde las asignaturas, y solicitando un curso de formación continua que inicialmente y posiblemente NUNCA tendría TASAS ((gratuito)) porque es un poco lo que hacemos, ¿no?, pues que hubiera un período de formación, donde se apunten los estudiantes VOLUNTARIAMENTE, una formación teórica, una participación práctica en proyectos de ApS, e incluso, si queremos, una recogida de datos, y, eso formularlo como el total de todo ese proceso (..) Pues ¿qué son 50 horas?, pues 2 ECTS (.) ¿Qué son 75 ((horas))? 3 ((ECTS)) Yo creo que con 2 o 3 ((ECTS)) estaría bien” (P 11: 11:26, 47:47).

Si se logra aumentar el reconocimiento del ApS, se necesitará mayor seguimiento docente e institucional de la actividad de servicio:

“[...] Yo creo que si realmente pensamos que es una metodología válida para el aprendizaje, habría que consolidar más horas. Eh::: y sería como el 50 por ciento de la asignatura [...]” (P 10: 10:28, 81:81).

“[...] Creo que sería más generoso con ese tipo de trabajos, pero tendría que cambiar el nivel de seguimiento que yo hago de ellos [...]” (P 13: 13:34, 85:85).

La necesidad de una celebración adecuada es evidente. Su desarrollo demanda organización y apoyo, a través de una financiación estable por parte de universidad:

“[...] LA CELEBRACIÓN, que es algo que les sorprende un montón, porque qué poco se celebra en la universidad [...]” (P 11: 11:35, 67:67).

“[...] organizar una jornada, que también tiene que ver con organización, en la que se expongan los proyectos (..) A mí eso me parece interesantísimo, pero hasta ahora no hemos podido hacerlo [...]” (P 11: 11:44, 101:101).

“[...] ojalá que desde el Vicedecanato de Cultura pudiera haber un pequeño presupuesto (.) para apoyar estas iniciativas [...]” (P 11: 11:28, 58:58).

5.3.5. Impacto en la formación docente

Los efectos que el ApS tiene en la formación docente, desde la perspectiva de los profesores informantes, se pueden organizar en diversas categorías (figura 42) tales como el desarrollo de valores que influirán en la futura práctica docente, la mejora de la motivación para el compromiso ciudadano y la responsabilidad social.

El ApS impacta en la vocación docente y fortalece la futura práctica al ofrecer una nueva herramienta metodológica. Se despierta el pensamiento crítico con la propia profesión, lo que puede mejorar la calidad de la enseñanza.

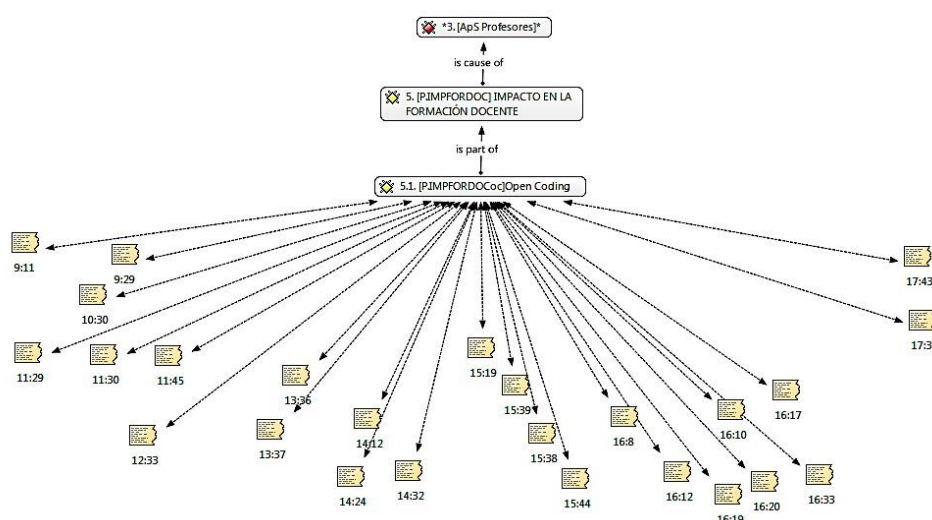


Figura 42. Impacto en la formación docente percibido por el profesor.

La práctica del ApS en la formación docente impacta en el desarrollo de valores (p.e. solidaridad, justicia social, cooperación) que mejoran la futura práctica docente. Esto multiplicará el efecto solidario en los diversos centros escolares donde trabajen los futuros maestros:

“[...] Por supuesto que en valores. El ApS le va a generar unos valores y yo creo que personalmente y profesionalmente en un futuro les va a hacer mejores docentes [...]” (P 9: 9:29, 101:101).

“[...] Uno enseña cómo ha aprendido, como le han enseñado a él, y digo que esto es dejar un pocito [...] Estoy convencida que cuando estos chicos salgan, van a tener otra conciencia solidaria [...]” (P 14: 14:24, 90:90).

“[...] Sí, realmente logramos concienciar, no a todos, pero a muchos estudiantes de Magisterio, de manera que ya ellos cuando programen, cuando empiecen a trabajar conciban el aprendizaje-servicio como una propuesta educativa más [...] Eso se va a multiplicar en los centros escolares en los que estén, estas experiencias de aprendizaje-servicio, eso por una parte [...]” (P 11: 11:30, 60:60).

“[...] la importancia que ellos pueden dar a la pedagogía en distintos ámbitos (.) a la aplicación del trabajo. Su trabajo no es enseñar conocimiento. Su trabajo es formar personas y, pues abrir espacios donde se fomente la justicia social, donde se fomente, pues la cooperación [...]” (P 16: 16:10, 25:25).

El compromiso ciudadano con la transformación social y la mejora colectiva se estimula mediante el uso del ApS. A su vez se vincula de manera directa a las líneas de acción estratégica de la UAM, en torno a la responsabilidad social universitaria:

“[...] La formación del profesorado de Infantil, de Primaria es especialmente relevante, sobre todo si apostamos por formar un profesorado ideológicamente comprometido con la sociedad (.) Está muy ligado además todo el tema del ApS con las grandes líneas estratégicas de la UAM, que se supone que es una universidad solidaria, comprometida (.) Yo no concibo otra manera de formar maestros. No creo que tenga ningún maestro que sepa solo muchas matemáticas, o mucha aplicación práctica de la LOMCE, la LOE o la ley que toque. Sino que realmente se sientan profesionales intelectuales transformadores [...]” (P 11: 11:29, 60:60).

Refuerza la vocación docente, lo que fortalecerá la práctica del futuro profesor. Asimismo, puede ser orientador para aquellos que hayan escogido de manera errónea la profesión educativa:

“[...] Evidentemente la vocación [...] Pero yo creo que SÍ, que esto ((ApS)) influye para que esta posible vocación, si es que está, o ya de un aldabonazo fuerte y diga esto ((docencia)) es lo mío [...]” (P 13: 13:36, 89:89).

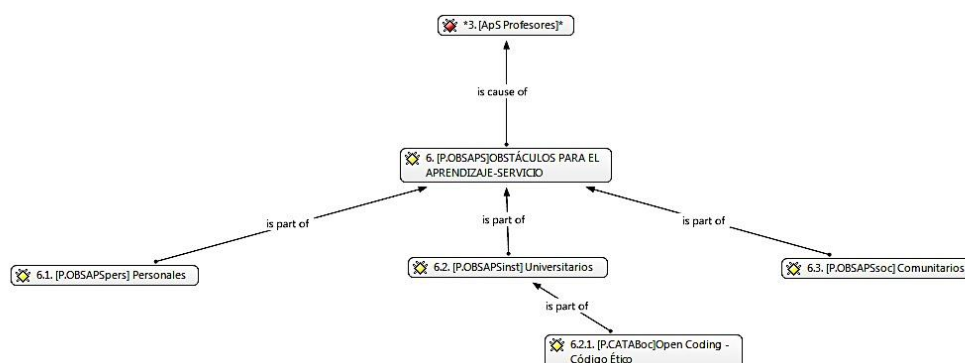
“[...] En algún caso pudiera servir, “aunque no ha sido el caso”, para decir “esto no tiene nada que ver conmigo”, o, en otros casos, yo ya sabía que esto era lo que me importa y ahora ya lo tengo clarísimo [...]” (P 13: 13:37, 89:89).

El programa de ApS ofrece a los estudiantes una nueva herramienta metodológica que podrán usar en sus futuras clases:

“[...] Además de hacer aprendizajes y dar un servicio, están aprendiendo una herramienta para su futuro trabajo como maestros. Una metodología que no es cualquier metodología, sino que es una metodología experiencial, activa, una metodología muy comprometida [...]” (P 15: 15:44, 141:141).

“[.] la creatividad en ellos se despierta, y eso es un valor agregado [.]” (P 16: 16:12, 29:29).

Los obstáculos reportados por los docentes se organizan en 3 subcategorías: [1] obstáculos personales, [2] obstáculos universitarios (o institucionales) y [3] obstáculos comunitarios (figura 43).



Los obstáculos personales (de los estudiantes) se refieren a la vulnerabilidad emocional y socioeconómica que pueden experimentar los estudiantes y a la falta de honestidad al declarar el cumplimiento de una actividad de ApS incompleta. Asimismo los docentes indican que hay estudiantes de 2º curso que no se sienten motivados a realizar ApS puesto que ya lo realizaron en primer año.

Pueden presentarse impactos emocionales negativos en los estudiantes (p.e. problemas psicológicos post ApS):

“[...] Una alumna lo hizo en un centro de Educación Especial (.) que tuvo que recibir tratamiento psicológico del centro donde había realizado las prácticas, en un centro de día de adultos discapacitados de grave discapacidad [...]” (P 9: 9:12, 41:41).

A lo anterior se pueden sumar otras vulnerabilidades personales y socioeconómicas (p.e. tiempo, recursos, compromisos académicos con otras asignaturas, etc.) que dificultan que el alumnado se involucre de manera profunda en los proyectos de ApS-UAM:

“[...] muchas veces ellos dicen que para los objetivos es MUY POCO TIEMPO. Ellos a lo mejor quisieran hacer más, pero tienen otras materias, otras obligaciones y no se pueden dedicar a esto [...]” (P 12: 12:24, 65:65).

“[...] creo que hay gente con dificultades económicas que viene a clase, algunos trabajan, y a veces estas personas no se pueden involucrar en los proyectos, o tienen que participar en proyectos muy a medida y pedir en el trabajo un cambio para 4 días y hacer 5 horas seguidas [...]” (P 11: 11:37, 75:75).

El componente ético es un aspecto a tener en cuenta, pues los profesores indican que pueden haber casos de estudiantes que indican que han realizado una actividad solidaria, aunque esta no se haya completado:

“[...] posiblemente uno de los estudiantes pueda enmascarar que ha hecho el ApS y no lo ha hecho ((honestidad de los estudiantes)) [...]” (P 9: 9:30, 105:105).

Según los docentes de 2º año que participan en este estudio, existe una reticencia a participar en proyectos de ApS cuando estos se ofertan en el primer curso:

“[...] Me parece que es una oferta, pero hay un pequeño problema, porque en los casos que yo ya doy en 2º ((año)), en primero ya se ha ofertado. Entonces hay alumnos que ya han tenido la experiencia (.) Y mientras para algunos es pues vale, vuelvo a hacer algo, me lo miro, a otros les suena como, YA CUMPLÍ, o depende de cada uno [...]” (P 13: 13:43, 97:97).

Respecto a los obstáculos universitarios (institucionales), los docentes indican la problemática de la gestión del tiempo personal docente y la sobrecarga de trabajo, que repercute en la calidad del seguimiento:

“[...] Obstáculos, sobre todo mi gestión del tiempo. De que al principio me pesaba mucho lo del ApS [...] Te sientes también como desbordada con el seguimiento de la asignatura [...]” (P 10: 10:32, 89:89).

“[...] mayor control en cuanto a los alumnos a lo mejor a través de las instituciones, hacer una llamada quizás enviarle algo si lo han hecho o no lo han hecho ((seguimiento) [...])” (P 9: 9:31, 105:105).

Existen problemas de equilibrio entre las actividades de aprendizaje y las acciones de servicio por lo que el aprendizaje académico puede ensombrecer al servicio a la comunidad. Asimismo, pueden existir asignaturas que generen actividades de servicio con mayor facilidad que otras:

“[...] Algunos ((estudiantes)) han participado en proyectos donde la parte de servicio a veces es un poco complicada (.) Por ejemplo, algunos han participado en proyectos de ApS en los que apoyaban a equipos directivos, en centros con dificultades (...) Claro, eso les ha permitido aprender mucha organización. Ahora, la parte del servicio, pues si han estado actualizando expedientes académicos, o en ensobrando, pues hay una parte de servicio, pero quizás este servicio no está tan vinculado a la transformación social [...]” (P 11: 11:18, 33:33) .

“[...] BIEN, pero yo veo MI PUNTO de vista profesional y de la formación de mis alumnos, cómo puede ser, no tanto desde el punto de vista del servicio a la comunidad [...]” (P 12: 12:2, 1:1).

“[...] Creo que hay materias muy complejas. Creo que la Organización Escolar posiblemente sea de las más complejas, pero de las que tenemos el equipo ((ApS-UAM)) (...) Cuando la materia se extiende a lo largo de todo el año, como es el caso del Grado en Infantil, que son 9 créditos, da un margen y un respiro enorme, porque te permite motivar en condiciones, porque te permite hacer un seguimiento mayor, porque los proyectos no tienen por qué empezar el primer día (...). O sea, cuando hablamos de Organización Escolar (.) Ubicada en un semestre o como estaba años atrás porque nosotros lo pedimos, estaba en dos semestres, pero no teníamos 9 créditos, es decir, era una sesión de una hora y pico a la semana, es que realmente HAY QUE SER UN HÉROE PARA HACERLO [...]” (P 11: 11:23, 47:47).

En este punto se origina una reflexión crítica acerca de la posibilidad que el ApS promovido por la UAM pueda convertirse en una herramienta de encubrimiento de problemas surgidos por la crisis económica en las instituciones donde se presta servicio (p.e. centros escolares, comedores):

“[...] Sí, aquí el problema es un problema (.) No sé si ético (.) Es un problema (...) Que ellos prestan un servicio, NO ME CABE NINGUNA DUDA, AHORA, la

duda se plantea en, estamos en momentos de recortes (..) Que estos chicos vayan a hacer un apoyo [...] al centro ofrecen un servicio, ¿estamos en alguna medida evitando que se contrate a algún profesor? (.) esa es un poco la línea fina (.) Es que esa es una línea muy fina [...] es muy complicada [...]" (P 11: 11:20, 37:37).

"[...] colaborar en un comedor escolar ¿Qué estamos haciendo? ¿Estamos cubriendo el hueco de alguien? ¿Le estamos quitando un puesto de trabajo a alguien? Porque eso tiene sus monitores (.) Porque si tú me dices, es que es un comedor que no tiene monitores, tiene necesidades de, los chicos no tienen, ya es diferente, pero UN COMEDOR ESCOLAR, y yo mando a voluntarios y lo que hacen es cubrirle a la empresa [...]" (P 13: 13:54, 113:113).

Ofertar proyectos de ApS en sectores alejados del área urbana, con socios comunitarios que presenten problemas internos (p.e. económicos, organizativos) pueden provocar que los proyectos corran riesgos de no ser sustentables y poco eficaces:

"[...] hacer proyectos así, donde estás pidiendo a estudiantes de la UAM que se desplacen a Coslada, que en transporte público son 2 horas, que les estás pidiendo un compromiso enorme, y cuando ellos llegaban a Coslada, NO SIEMPRE SE ENCONTRABAN A LOS ESTUDIANTES DE LA ESO, porque los estudiantes de la ESO fallaban un montón y no había un control de asistencia [...] Hay que ORGANIZARLO TODO MUY BIEN. que esto ((el ApS)) no se puede IMPROVISAR [...]" (P 11: 11:22, 43:43).

El crecimiento vertiginoso del ApS en la UAM y el impacto de esta metodología a nivel nacional han generado dificultades a la hora de asimilar esta herramienta y reflexionen sobre las buenas prácticas que se han desarrollado institucionalmente:

"[...] He tenido la sensación, lo he comentado con PROFESORA X muchas veces, claro, ella ya llevaba muchos años trabajándolo antes, de manera individual, pero los que nos hemos incorporado después, ha sido como pasar de la nada a de repente un congreso, otro congreso, el grupo promotor de ApS, la red ApS((U)) (...) ha sido como un boom de trabajo que no nos ha permitido dedicarnos el tiempo que necesitábamos para pensar en nuestro proyecto, para nuestras buenas prácticas, O sea , a veces he tenido la sensación que empezaba la casa por el tejado [...]" (P 11: 11:31, 60:60).

Explicar la teoría y contenidos del ApS dentro de las materias supone una inversión de tiempo adicional en la clase. Esto genera un problema con el cumplimiento de las metas de la asignatura:

"[...] El explicar el ApS, OCUPA MUCHÍSIMO TIEMPO DE LA MATERIA, porque es explicar y explicar, y luego siempre hay el que no se han enterado y otra vez les tienes que volver a explicar (.) Y entonces claro, si en los centros, cuando

van, tuvieran un conocimiento, esto sobraría (.) ESE ES EL OBSTÁCULO MAYOR [..]” (P 12: 12:35, 97:97).

“[...] estaba muy pillada, porque no daba tiempo (.) Es que prácticamente NO DA TIEMPO a terminar el temario [..]” (P 12: 12:27, 73:73).

“[...] realmente no hay tiempo para cubrir el temario para este tipo de actividades [..]” (P 14: 14:2, 79:79).

La falta de infraestructuras institucionales (p.e. inexistencia de oficina de apoyo al ApS, falta de presupuesto) provoca que el ApS esté condicionado al apoyo personal de los docentes. Estos, a su vez, están sometidos a presiones y situaciones que les plantea una serie de dudas sobre sí seguir apoyando la actividad:

“[...] yo quiero continuar. No sé si continuó, porque es difícil ((continuar experiencias ApS)), porque necesitas una infraestructura que no tienes [..]” (P 13: 13:26 57:57).

La gestión de la comunicación con los estudiantes y los socios comunitarios es un nudo crítico, en tanto es difícil para los docentes y para la propia facultad:

“[...] Entonces, imagínate la cantidad de correos, MAS DE 100 CORREOS. Entonces sí tú descargas el trabajo 1, yo tengo que teclear por cada documento que me mandan un nombre para que no me quede ((perdido)) [..]” (P 16: 16:27, 55:55).

“[...] Luego, a lo mejor otro obstáculo: un contacto más directo con el centro, porque los centros, creo que echan de menos el que la Facultad se ponga en contacto con ellos (.) Yo siempre les digo ((estudiantes)), si no, que me escriban, que me llamen por teléfono (.) Me han escrito, me han enviado correos y yo he contestado con todo lo que he podido (.) Esto es agobiante, y más cuando te metes en actividades que requieren muchísimo tiempo para todo [..]” (P 12: 12:36, 97:97).

Uno de los aspectos críticos es la inexistencia de un código ético para el desarrollo de experiencias de ApS. Esto obligará a invertir tiempo específico para la discusión y desarrollo de una propuesta concreta:

“[...] Desde mi punto de vista (...) debe de estar regulado lo que es el ApS ((en la UAM)) y cual es camino que te lleva a algo que ya deja de ser ApS (...) Pero el ApS, demarcarlo, ayudaría también a crear UN CÓDIGO DEONTOLÓGICO. ApS es cuando se cumplen determinadas condiciones. Claro, esto nos llevaría a tener ciertas discusiones, incluso entre nosotros, en los congresos [..]” (P17: 17:29, 46:46).

Entre los obstáculos comunitarios indicados por los docentes, uno de los principales es el problema de información que pueden tener los socios comunitarios respecto al ApS:

“[...] El obstáculo principal es que los centros no están bien informados de lo que es el ApS [...] En los centros ((escolares)) muchos tampoco saben lo que es [...]” (P 12: 12:34, 97:97).

Otro problema se centra en la dificultad de la comunidad para reconocer sus necesidades:

“[...] Pero muchas veces a la gente le cuesta decir YO NECESITO ESTO (.) ¡Y sí no! No tengo que presentarme a ninguna asociación, ni presentar ningún proyecto, ni NINGUNA DEMANDA DE APOYO [...]” (P 13: 13:16, 43:43).

“[...] las necesidades grupales que no están DEMANDADAS, en el sentido que la gente no reconoce que las necesita [...]” (P 13: 13:17, 45:45)

En el caso de entidades sociales que cuentan con numerosos voluntarios, los estudiantes que realizan ApS pueden quedar no visibilizados o pasan a ser identificados como un alumno en prácticas dentro de la entidad:

“[...] Hay otras grandes asociaciones que yo creo que ya están muy profesionalizadas, donde ya hay mucha gente (.) Y que a veces los chicos se han sentido como una bolita de agua que cae en el mar, no muy atendidos, perdidos(.) Ha habido algún caso de ese tipo, y casi siempre ha sido porque han entrado en grandes asociaciones donde no eres nadie, y a partir de ahí quizás no se te trata, no se te sigue [...]” (P 13: 13:40, 93:93).

“[...] no puede ser como un alumno en prácticas, observador [...] o el ayudante del profesor de aula. Y, claro, eso desvirtuar la tarea [...]” (P 14: 14:27, 94:94).

5.3.7. Vocación de servicio

Los docentes indican que desean continuar realizando el ApS (figura 44). Además, 3 de los 9 profesores informaron que diseñaran proyectos de ApS que se pondrán en marcha durante el período 2015.

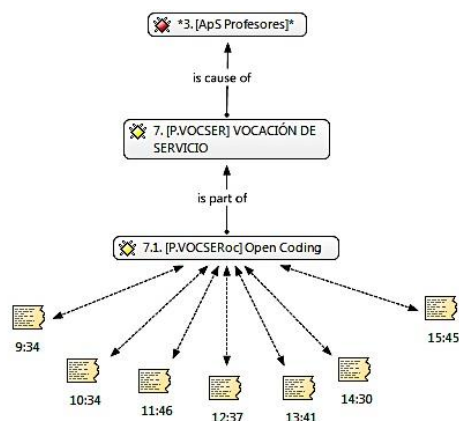


Figura 44. Vocación de servicio docente.

Se plantea la posibilidad de desarrollar un proyecto de estimulación temprana en un centro de educación infantil:

“[...] Este año estoy haciendo un proyecto de innovación. Mi proyecto de innovación está dirigido hacia una escuela infantil, de entre 1 y 6 años, en el cual hemos consensuado y hemos llevado las líneas de actividades, objetivos y más bien contenidos, y he realizado el programa a partir de que descubrí unas necesidades en este centro de Educación Infantil. [...] Van a hacer talleres de estimulación temprana que se relacionan con la materia, por lo tanto es un proyecto de innovación que nunca se ha llevado a cabo [...]” (P 9: 9:34, 113:113).

En otra línea, se pretende desarrollar experiencias en aulas hospitalarias, con proyectos asociados con la educación infantil:

“[...] me interesa mucho el tema de las aulas hospitalarias y hay una fundación que está interesada en hacer formación, la Fundación Alicia Koplowitz, que tiene un ámbito y colabora mucho con la Universidad Complutense [...] facilitar que los alumnos puedan hacer proyectos de ApS DENTRO DEL CONTEXTO DE EDUCACIÓN INFANTIL [...]” (P 10: 10:34, 93:93).

Se propone desarrollar proyectos para alumnos del “Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas” (MESOB), en el que se trabaje con fundaciones privadas con el objetivo de atender a personas con trastorno del espectro autista:

“[...] Lo que queremos hacer con los de orientación ((MESOB)), que es un perfil muy peculiar, los futuros orientadores, que prácticamente son casi todos psicólogos, un proyecto con la Profesora X (.) Estamos intentando dinamizar un proyecto con la Fundación ORANGE para trabajar con autismo, Asperger (.) Con aplicaciones para trabajar la inclusión [...]” (P 11: 11:46, 109:109).

5.3.8. Desarrollo profesional docente

Con respecto al desarrollo profesional, los docentes indican que el ApS les ha permitido desarrollar diversos aspectos relacionados con la docencia, la investigación, la transferencia científica y el trabajo en equipo (figura 45).

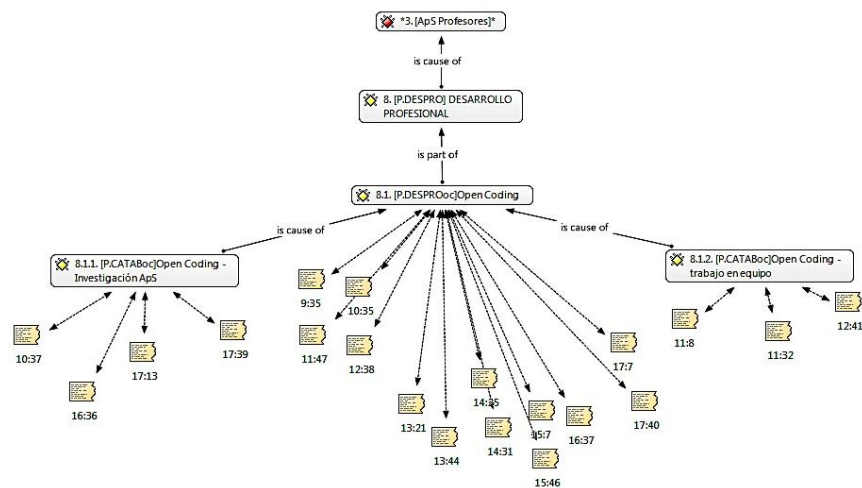


Figura 45. Desarrollo profesional docente.

Los docentes que utilizan ApS reconocen que desarrollan nuevas formas de enseñanza, innovando en la práctica educativa. Al mismo tiempo les permite participar en investigaciones ad-hoc, ampliar las redes de contactos académicos y comunicar sus experiencias en congresos y mediante artículos científicos que mejoran el prestigio académico:

“[...] Contribuye de tal forma a que profesionalmente esté aprendiendo a hacer nuevas formas de enseñanza. Estoy utilizando conceptos que para mí eran innovadores, estoy utilizándolo en congresos, en publicaciones. Me está enriqueciendo [...]” (P 9: 9:35, 117:117).

“[...] personalmente, a mí me gusta la investigación, con lo cual esto me da la oportunidad de participar en investigaciones [...]” (P 12: 12:38, 105:105).

“[...] es una fuente de contactos, una fuente de satisfacción, pero dices en lo PROFESIONAL, pues sí CONTACTOS, línea de investigación, formar parte de redes profesionales, todo lo que aprendo a raíz de ello, porque esto lleva involucrado la investigación, con lo cual aprendo de investigación, aprendo sobre derechos humanos, justicia social, aprendo sobre (...) desarrollo sostenible (...) me da la oportunidad de crear un campo, que también eso para mí es un reto, es atractivo, ir abriendo. Hay tanto por hacer que el poder difundir, ir generando regulaciones, normativas (...) son satisfacciones añadidas (...) Y, profesionalmente, da prestigio [...]” (P 15: 15:46, 154:154).

“[...] Fundamentalmente la investigación (...) Yo creo que la investigación viene a materializar y a orientar por dónde voy (..) Y me produce satisfacción personal y profesional descubrir dónde quiero ir (.) Es un proceso de reflexión, de aprendizaje (...) LO QUE ME GUSTA ES APRENDER. También de paso doy clases y me gano la vida, y yo aquí estoy aprendiendo mucho, es un descubrir de cosas que es lo que más me gusta [...]” (P 17: 17:40, 82:82).

De acuerdo a los profesores, el ApS mejora su docencia y su satisfacción con la labor educativa. Esto les permite crecer en lo personal y aumenta su seguridad para ejercer la docencia, rompiendo con la imagen del profesor “academicista” que aún impera en la educación superior:

“[...] A mí me ha permitido mejorar la docencia; o sea, profesionalmente creo que he crecido y profesionalmente creo que he incorporado cosas a mis clases y a mi trabajo, donde me voy sintiendo bien, más segura [...]” (P 10: 10:35, 97:97).

“[...] te hace sentirte satisfecha con la docencia, y al ver a los estudiantes satisfechos, pues también tú te sientes satisfecho. Ves que les ayuda vincular lo que trabajas en clase con la práctica diaria, y eso a mí me parece muy importante. Luego, pues todo el trabajo colegiado, que eso me parece fundamental en un entorno como el universitario, donde lo habitual es que cada uno vaya a su aire [...]” (P 11: 11:47, 113:113).

“[...] SE ROMPE UN POCO LA IMAGEN DEL PROFESOR ACADEMICISTA, A UN PROFESOR CERCANO QUE NOS ENCANTA RESOLVER SITUACIONES CONCRETAS [...]” (P14: 14:25, 90:90).

Respecto a la investigación, los docentes son conscientes de la importancia de la información que recolectan y de la obligación de difundir el conocimiento:

“[...] Estoy empezando a concienciarme de la importancia de toda la información que tenemos para sacarle partido y divulgarlo. A veces, el poder difundir las prácticas, los resultados que vamos teniendo o sea también me interesa ese ámbito con los resultados ver o sea que nos dice todo eso [...]” (P 10: 10:37, 105:105).

El trabajo en equipo es un elemento de desarrollo profesional que los docentes aprecian y que les permite mejorar la calidad de su labor y del ApS ofrecido:

“[...] me parece súper relevante que se trabaje en equipo (.) Que se lideren los proyectos de innovación docente, en la etapa en la que sea, EN EQUIPO [...]” (P 11: 11:8, 23:23).

“[...] creo que el que nos hayamos animado en grupo a esta aventura ((ApS)) con todas las dificultades que hemos ido sobrepasando, nos ha hecho sentirnos MÁS PIÑA, nos ha unido mucho, aunque sea para intercambiar ¿qué hacemos con esto?, ¿cómo evaluamos ahora a 100 estudiantes?, ¿qué haces cuando te traen un diseño donde los objetivos de aprendizaje no tienen que ver con la materia? Aunque sea para resolver dudas de esas, o para participar en un Congreso, entonces ha habido varias iniciativas, dentro de que es gente con muy poco tiempo (...) A pesar de eso, hay varias iniciativas y varias publicaciones como equipo de organización escolar, que no existen en ningún sitio [...]” (P 11: 11:32, 63:63).

5.3.9. Cambios personales en los estudiantes

Para explicar el fenómeno de los cambios personales (figura 46) los informantes se posicionan de acuerdo a diversas perspectivas. Bajo la estructura educativa actual (p.e. grupos numerosos) es complejo observar con detalle los cambios personales del alumnado.

Dependiendo del tipo de experiencia, el ApS puede influir en su madurez personal, la implicación con la materia y el cambio en sus creencias individuales.

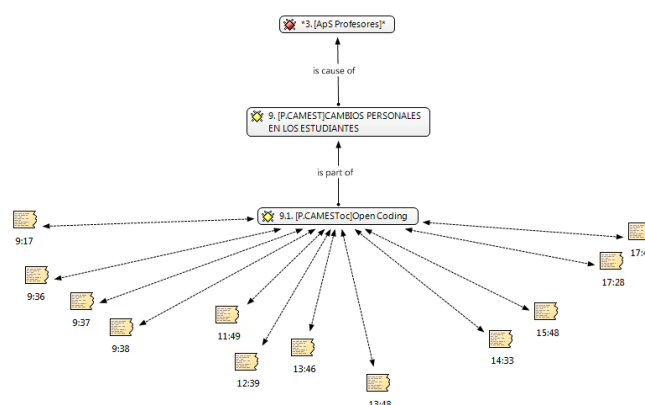


Figura 46. Cambios personales en los estudiantes percibidos por los docentes.

La estructura del plan de estudios dificulta la observación en profundidad de los cambios estudiantiles producto de la participación en el ApS:

“[...] La verdad es que con 3 horas de clase a la semana, con 70 estudiantes y una materia compleja, no te permite un conocimiento personal. Entonces, no dudo de hay una mejoría [...] pero te mentiría si te dijera, se nota claramente. El espacio no te permite conocerlos [...]” (P 11: 11:49, 121:121).

Según el tipo de experiencia, el ApS contribuye a desarrollar la madurez personal de los estudiantes, a la vez que mejora su implicación con la materia:

“[...] Se implicaron muchísimo con esa materia, porque la materia se relacionaba con el aprender a hacer. Pero también habían visto tantos casos de injusticia social, habían visto tantas cosas, que se veían más maduros [...]” (P 9: 9:38, 123:123)

“[...] Yo creo que la experiencia personal, o sea, la vivencia personal y maduración personal es CLARÍSIMA. O sea eso lo manifiestan todos, lo verbalizan, incluso en sus memorias, en las entrevistas que yo hago con ellos a título [...]” (P 13: 13:19, 49:49).

La actitud frente el aprendizaje puede mejorar y existe un cambio en las creencias personales de los estudiantes:

“[...] encontré cambios en los alumnos en aspectos conductuales en clases mayor atención [...] Les cambió la forma de pensar en cuanto a alumnos en cuanto a la educación inclusiva, atención a la diversidad, formas de actuar, formas de ser [...]” (P 9: 9:37, 121:121).

5.3.10. Recomendación para participar en aprendizaje-servicio

Son múltiples las recomendaciones que el grupo de docentes plantea para incentivar la participación en actividades de ApS (figura 47). Los informantes recomiendan su uso, ya que el ApS favorece el aprendizaje de sus materias, lo que mejora la propia formación de los futuros docentes y ciudadanos.

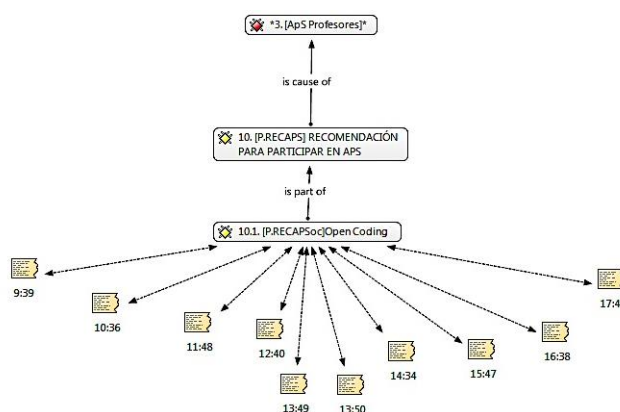


Figura 47. Recomendaciones docentes para participar en aprendizaje-servicio.

Dada la flexibilidad de la metodología, esta se puede ajustar al currículo y a las competencias definidas por el EEES. Además, los profesores lo recomiendan para cualquier titulación universitaria. La práctica del ApS provoca impacto social en el mundo educativo y motiva al propio estudiante a protagonizar esta transformación. Se recomienda también su utilización para mejorar la cooperación entre docentes universitarios.

Los profesores defienden que, desde su experiencia, el ApS mejora el aprendizaje de la materia y la formación de los futuros docentes, al realizarse en espacios educativos reales (p.e. colegios, institutos). Desde su experiencia se ajusta de forma perfecta al currículo y las competencias transversales definidas por el EEES. Además, favorece la participación ciudadana de los futuros profesionales:

“[...] puede favorecer el aprendizaje de la materia (.) Y siempre como futuro maestro [...] si se hace en un centro, le va a favorecer (.) Y como persona, también como ciudadano, le va hacer mejor porque está haciendo un servicio voluntario [...]” (P 12: 12:40, 113:113).

“[...] Se cumplen objetivos académicos, curriculares, competenciales de participación del alumno, vinculación teórico-práctica, servicio social (.) O sea, de esta forma puedes una parte de tu materia está claramente APREHENDIDA (.)[...]” (P 16: 16:38, 97:97).

Se recomienda la aplicación del ApS en todas las titulaciones:

“[...] Lo recomendaría a todos, y después de haber visto ingenierías que hacen este tipo de actividades, agrónomos, veterinaria y se puede aplicar incluso en arquitectura, a lo mejor estudiar el espacio en talleres con niños [...] Lo recomendaría a todo tipo de estudios universitarios de tipo sanitario, de tipo técnico [...]” (P 14: 14:34, 115:115).

El impacto social que el ApS genera en el mundo de la educación permite recomendar su uso a otros docentes. Los profesores que implementan esta metodología se vuelven protagonistas del cambio educativo, al motivar la participación y el compromiso de los estudiantes:

“ [...] Sí (.) porque es crear impacto social en el mundo educativo. Y la educación tiene que servir eso para cambiar la sociedad. Y también estamos todos quejosos del sistema educativo pues algo tendremos que hacer [...] o sea, nos tenemos que implicar en cambiarlo [...] Yo creo que es una forma de MOVERSE DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO AL CAMBIO SOCIAL [...]” (P 10: 10:36, 101:101).

“[...] Porque engancha, porque anima y entusiasma a los alumnos. Porque motiva el aprendizaje, porque transforma la sociedad, porque cohesiona los equipos docentes [...]” (P 11: 11:48, 117:117).

Otro de los aspectos por los que se recomienda su uso, es la cooperación que se desarrolla entre los profesores implicados.

“[...] hay mayor complicidad ((entre profesores y departamento)) [...] Hay mayor unión y se pueden hacer más cosas en el ApS [...] Y yo creo que el Departamento debe ir unido en cosas tan importantes como el ApS [...]” (P 9: 9:39, 127:127).

5.4. Socios comunitarios

En esta sección se presentan los resultados del análisis del discurso de 8 entrevistas realizadas a 8 socios comunitarios (11 informantes) que acogieron el ApS-UAM en sus entidades durante el período 2013/2014.

Se analizaron las categorías de [1] antecedentes biográficos, [2] descripción de la entidad, [3] conceptualización docente del ApS, [4] experiencia del ApS, [5] impacto en la formación docente, [6] obstáculos para el desarrollo del ApS y [7] participación en actividades futuras (figura 48).

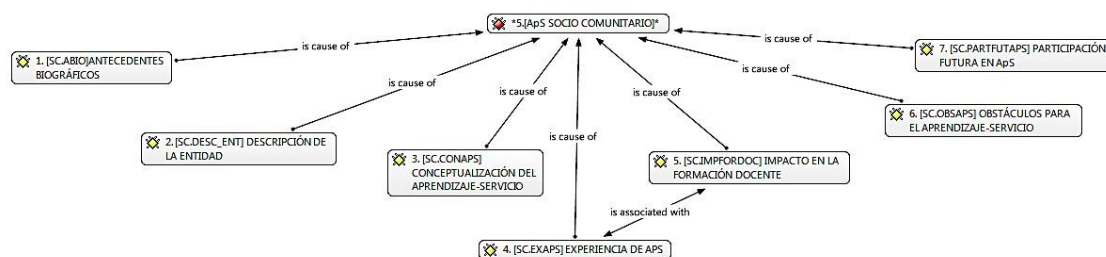


Figura 48. Categorías de Análisis – Socios comunitarios.

El sub-estudio analizó un total del 284 citas y 15.707 palabras (tabla 35).

Tabla 35
Número de citas y palabras del sub-estudio Socios Comunitarios

Informantes	Citas	Palabras
P 18	40	2.115
P 19	42	2.353
P 20a*		
P 20b*	38	1.881
P 21	36	2.624
P 22	28	1.297
P 23a*		
P 23b*	30	1.793
P 24	35	1.830
P 25a*		
P 25b*	35	1.814
Total	284	15.707

Nota: * Participan 2 informantes por entrevista.

A continuación se presentan los principales hallazgos de las 7 categorías de análisis.

5.4.1. Antecedentes biográficos

En el sub-estudio (figura 49, tabla 36) participaron 11 informantes de 8 entidades (7 mujeres y 3 hombres) cuya edad media es de 43 años (min=28 años; máx.=69 años).

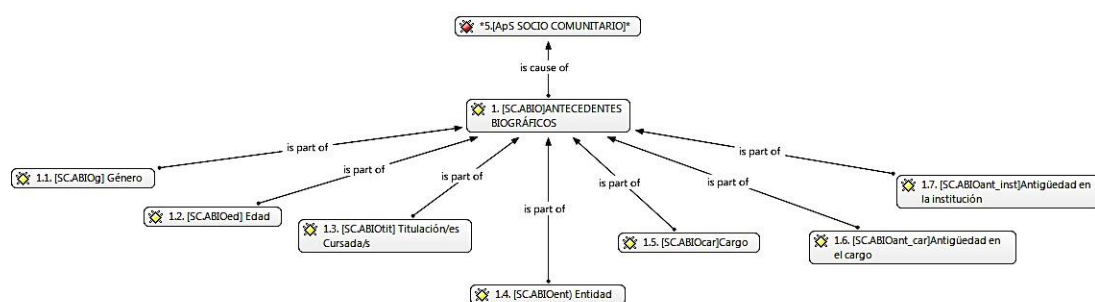


Figura 49. Categoría y Códigos de antecedentes biográficos socios comunitarios.

Tabla 36.
Informantes – Unidad de análisis socios comunitarios

Informantes	Sexo	Edad	Titulaciones	Posición	¹ AC	² AI
P 18	Mujer	59	³ Bach, ⁴ FPel	Secretaria –Tesorera Asociación	9	10
P 19	Mujer	32	⁵ LicPsi	Coordinadora Voluntariado	8	9
P 20a*	Mujer	50	⁶ TSis	Directora	8	30
P 20b*	Mujer	38	⁷ DipEI, ⁸ LicPsiPe d,	Coordinadora Atención Temprana	7	7
P 21	Mujer	28	⁹ LicSoc, ¹⁰ TSoc	Coordinadora Voluntariado	6	6
P 22	Mujer	55	¹¹ MEDp, ¹² LicCe d	Maestra Aula Hospitalaria	2	2
P 23a*	Hombre	52	¹¹ MEDp, ¹³ LicFil o	Director CEIP	2	23
P 23b*	Mujer	52	¹⁴ MEI, ⁵ LicPsi	Tutora CEIP	5	22
P 24	Mujer	31	¹⁰ TraSoc	Coordinadora Proyecto	10	14
P 25a*	Hombre	43	¹⁵ IngTel	Presidente Asociación	9	9
P 25b*	Hombre	69	-	Vice-presidente Asociación	9	9

Nota: ¹Antigüedad en el cargo, ²Antigüedad en la institución, ³Bachillerato, ⁴Formación profesional en electricidad, ⁵Licenciada en psicología, ⁶Técnico superior en integración social, ⁷Diplomada en Educación Infantil, ⁸Licenciatura de Psicopedagogía, ⁹Licenciada en Sociología, ¹⁰Trabajo social, ¹¹Maestra de Educación Primaria, ¹²Licenciada en Ciencias de la Educación ³Licenciado en Filología, ¹⁴Maestra de Educación Infantil, ¹⁵Ingeniería en Telecomunicaciones

Ocho de los informantes realizaron estudios universitarios. En 7 de los casos, su formación inicial está relacionada con las ciencias sociales (Educación, Psicología, Trabajo Social).

Respecto a su antigüedad en la institución, los participantes participan una vinculación media de 8 años en sus entidades.

5.4.2. Descripción de la entidad

Las 8 organizaciones que informaron sobre su participación en ApS se dedican a actividades de naturaleza diversa (figura 50).

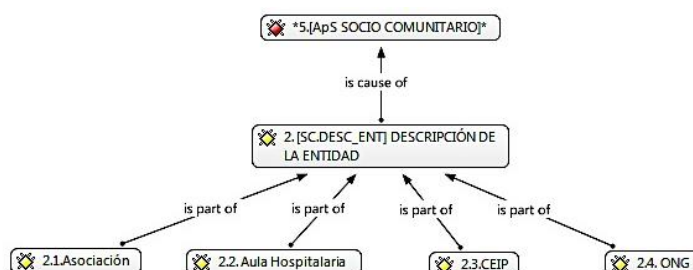


Figura 50. Descripción de la entidad.

En el caso de la asociación de la informante 18, está conformada por padres e hijos con diversidad funcional y cuentan con el apoyo de voluntarios. Se ubica en Madrid (C.P. 28030) y atiende a 40 jóvenes.

La asociación desarrolla acciones de apoyo a las personas con diversidad funcional (p.e. psíquica, cognitiva), actividades de ocio y tiempo libre, apoyo psicopedagógico y visibilidad social de la situación de las personas con diversidad funcional:

“[...] La asociación se creó exclusivamente para hacer ocio con nuestros hijos [...] La entidad somos socios, todos padres, y somos los que lo llevamos, los padres de chicos con discapacidad. Casi todos ellos tienen discapacidad psíquica con el daño [...], algunos síndromes eh:: algunos chicos límites, TGD, pero atendemos a todos los casos que nos vienen [...] o sea a cualquier tipo de discapacidad realmente [...]” (P 18: 18:7, 30:30).

En el caso de la informante 19, la organización no gubernamental (ONG) se ubica en la zona de Colmenar viejo (C.P. 28770) y que realiza intervención social. Cuenta con el apoyo de voluntarios, trabajadoras sociales y técnicos de empleo.

Atienden a la comunidad, con especial atención a las familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica y grupos en riesgo de exclusión social. Realizan actividades de cooperación internacional, prevención de salud, medio ambiente, nutrición, drogadicción, ahorro energético y promoción del éxito escolar:

“[...] Nosotros atendemos a niños desde los 5 a los 17 años, haciendo actividades de ((proyecto)) NOMBRE, que es ocio y tiempo libre los fines de semana, juegos

talleres, excursiones, cuentacuentos, cosas así. Y luego por las tardes, hacemos promoción del éxito escolar, ayudarles con los deberes y demás (.). El perfil que tenemos acá son niños y niñas, que vienen de familias vulnerables, con un bajo nivel educativo, pues claro, tienen problema de idioma, problemas de eso, que ni siquiera los padres están capacitados para ayudar a los niños en los deberes y esto entonces lo cubrimos nosotros también [..]” (P 19: 19:9, 31:31).

En el caso de los informantes 20a y 20b, estos indican que la asociación en la que trabajan está ubicada en la zona de Alcobendas (C.P. 28100). La entidad trabaja con personas con diversidad funcional (p.e. psíquica, cognitiva), y cuentan con un centro ocupacional al que asisten 48 adultos. Al mismo tiempo, la asociación gestiona un centro de atención temprana que atiende a 105 niños y un centro de tratamientos especializados (p.e. logopedia, fisioterapia, apoyo escolar). Además, ofrece un servicio de ocio y tiempo libre para jóvenes y adultos. Han implementado un piso de vida independiente y programas de mediación laboral.

De la misma manera, la asociación que representa la informante 21 trabaja para el apoyo de personas con diversidad funcional (p.e. psíquica, cognitiva) desde edades tempranas hasta adultos y sus familias. El objetivo es mejorar las condiciones de vida y su inclusión social:

“[..] Todo el trabajo que hace la asociación es apoyar a las personas para que tengan una mejor calidad de vida. Aquí hay una parte de apoyo que al final se da de manera natural [..]” (P 21: 21:16, 49:49).

La informante 22 imparte clases en un Aula Hospitalaria de Madrid (C.P. 28040). La entidad se rige por la normativa de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, que garantiza la escolarización obligatoria desde los 6 a 16 años, aunque se empieza a prestar apoyo a todo niño ingresado a partir de los 3 años:

“[..] La actividad que desarrolla es apoyar curricularmente a los alumnos que están aquí hospitalizados [..]” (P 22: 22:7, 21:21).

La entidad a la que pertenecen los informantes 23a y 23b es un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) ubicado en la zona de Vallecas (C.P. 28031). El colegio trabaja con niños de 3 a 12 años de edad, con una considerable diversidad social y cultural.

“[..] Estamos en el sudeste de Madrid y la población oscila, mayoritariamente, en población de clase trabajadora con unos estudios medios, por así decirlo, aunque también hay un porcentaje que podría oscilar en el 30% de estudios primarios. Y luego hay un porcentaje de titulaciones superiores. Luego, tenemos alrededor de un

20% de alumnado que, o bien son inmigrantes o de etnia, o con condiciones socioeconómicas un poco desfavorecidas, es decir, somos un centro que tiene un porcentaje en torno al 15%-20% de diversidad social y cultural [...] Recibimos alumnos del casco histórico, recibimos alumnos del nuevo ensanche, que es la zona nueva que está creciendo aquí, y luego un porcentaje, pues, ya te digo, no muy grande pero sí en torno al 8%-9% de alumnado que procede directamente de Cañada Real o de población que vive en zonas más marginadas[...]" (P 23a: 23:13, 25:25).

Por su parte, la ONG a la cual la informante 24 está asociada, realiza un proyecto de intervención con niños y niñas en la zona de San Diego, Vallecas. El proyecto que desarrollan provee de apoyo a niños, adolescentes (5 a 18 años) y familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad social:

"[...] Es un proyecto de intervención con menores. Entonces por las tardes estamos en la zona de San Diego en Vallecas [...] Nosotros por las tardes intentamos hacer con ellos es un poco, esa integración que no se da en el cole. Ayudarles con sus deberes ya que no les pueden ayudar sus padres. Hacerles un seguimiento, tanto escolar como social. Dividimos lo que es la tarde en dos horas. En la primera hora tenemos lo que denominamos Talleres de Letras que es donde les ayudamos un poco con sus deberes o les motivamos al estudio. Hacemos técnicas de estudio con ellos. [...]" (P 24: 24:8, 33:33).

El proyecto ejecuta acciones de apoyo escolar, habilidades sociales e inteligencia emocional. Con los adolescentes se realizan actividades sobre temas de prevención del consumo de drogas, prevención de enfermedades de transmisión sexual y hábitos de higiene y de vida saludable.

La ONG a la cual pertenecen los informantes 25a y 25b presta apoyo en 3 hospitales madrileños (Niño Jesús, 12 de Octubre e Infanta Sofía de San Sebastián de los Reyes) y su sede está en el barrio de Vallecas. Su actividad consiste en realizar acompañamiento y animación a niños hospitalizados. En esta ONG colaboran 51 voluntarios. Cuenta con un reconocimiento social y una importante visibilidad de su labor, que permite que ingresen nuevos voluntarios de manera regular:

"[...] Pues igual que nos llegan otros voluntarios (.) Pues ya tenemos una trayectoria. Contamos con nuestra página web, con nuestras redes sociales, y sí que estamos realizando una labor importante a muchos niveles, y nos encargamos de que eso se vea [...]" (P 25a: 25:13, 51:51).

5.4.3. Conceptualización del aprendizaje-servicio

Respecto a la conceptualización del ApS, los socios comunitarios (figura 51) indican que es un tipo de voluntariado con una extensión horaria predefinida. Como actividad formativa para un futuro docente reviste la oportunidad de colaboración en la vida de un centro. Y como experiencia de formación humana, permite conocer nuevas realidades y vivir experiencias con colectivos desconocidos (p.e. diversidad funcional) en un contexto natural.

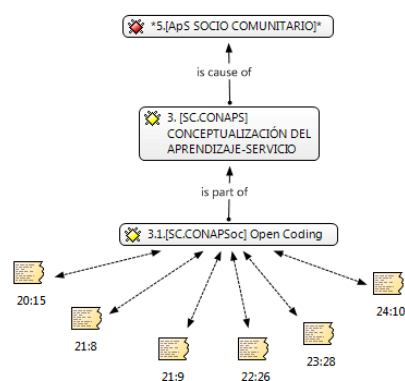


Figura 51. Conceptualización del aprendizaje-servicio de los socios comunitarios.

Como actividad de carácter voluntario, el ApS se entiende, por parte de los socios, como un tipo de voluntariado que se realiza por un extensión determinada (horas). Esto estimula el altruismo y permite conocer otras realidades distintas:

“[...] la idea que tenía sobre esta asignatura es concienciarles un poco del servicio a la sociedad, de un tipo de voluntariado y de una participación altruista [...]” (P 22: 22:26, 95:95).

“[...] lo entendí a grandes rasgos como una especie de voluntariado que hacían los alumnos de educación [...] Creo que era una asignatura y que deberían de estar como x horas en contacto con colectivos [...] Es una toma de contacto con la realidad [...]” (P 24: 24:10, 45:45).

“[...] Es una experiencia enriquecedora, porque les abre la posibilidad de ver otras realidades distintas [...]” (P 20: 20:15, 53:53).

Como actividad formativa en el desarrollo de futuros docentes, es una oportunidad de colaborar en diversas actividades en el interior de un centro escolar:

“[...] yo lo veo ((el ApS)) ahí, dentro del aula [...] Podría colaborarse en hacer otras tareas que no son meramente dentro del aula, pero que sirven de apoyo a lo que se

realiza en el aula [...] Y luego, pues, claro, si ponemos como centro de todo al alumnado, como apoyos puntuales [...]” (P 23: 23:28, 69:69).

El ApS es un puente que pone en contacto a colectivos desconocidos en un contexto natural.

“[...] Para nosotros es sobre todo una oportunidad en dos sentidos: para que las personas con discapacidad intelectual se relacionen con personas ((estudiantes)) de edades similares, que tengan la oportunidad de compartir un tiempo juntos [...] Otra fundamental es que ese contacto se produce de manera natural [...]” (P 21: 21:9, 33:33).

5.4.4. Experiencia de aprendizaje-servicio

Las experiencias de ApS que los socios comunitarios impulsaron se analizaron considerando 9 subcategorías relacionadas (figura 52): [1] motivación para la participación del socio comunitario, [2] dimensión del servicio, [3] necesidades, [4] servicio significativo, [5] diversidad, [6] implicación con la comunidad, [7] seguimiento del progreso, [8] duración e intensidad y [9] reflexión.

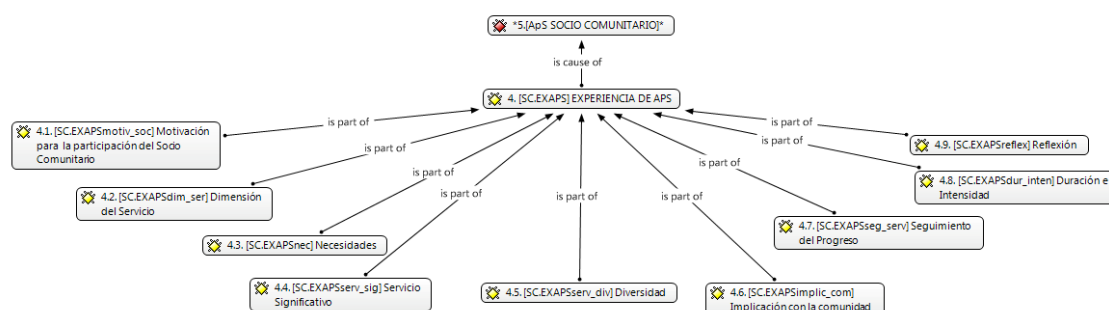


Figura 52. Experiencia de ApS – Socio comunitario.

5.4.4.1. Motivación para la participación del socio comunitario

Los socios comunitarios entrevistados se encuentran por vez primera con el ApS. Si bien todos tienen una amplia experiencia en voluntariado, el formato y modelo propuesto es novedoso. Además, se considera que abrir sus entidades para el desarrollo de experiencias significativas es un imperativo moral.

El ApS llega a las entidades a través de la UAM y sus estudiantes, quienes acuden a los centros a ofrecer sus servicios solidarios:

“[...] Llegó a través de los alumnos [...] Se acerca la persona voluntaria, nos cuenta que lo que necesita es tener una experiencia de compartir con otras personas [...] Entonces, ahí intentas hacer un encaje de dónde creemos que la experiencia va a ser mejor o más significativa en ese sentido. Porque, al final, de lo que se trata es de que sea una buena experiencia para todos o que las cosas que surjan puedan ser llevadas como un aprendizaje para todas las partes [...]” (P 21: 21:12, 41:41).

“[...] Pues vienen los alumnos por su cuenta y riesgo vienen diciendo que tienen una asignatura de la Universidad, que bien pueden hacer un examen o que pueden hacer el voluntariado, y qué si por favor lo pueden hacer aquí [...] Entonces el hecho de que nosotros acogiéramos a estos alumnos fue porque creemos que tenemos la obligación moral de poder ayudar a estos chavales [...]” (P 22: 22:14, 49:49).

En otros casos, la relación familiar del estudiante con la organización (p.e. relación madre-hija) se facilita el desarrollo de actividades de ApS:

“ [...] vino a través de mi hija, porque es alumna de la Autónoma y, bueno, ellos, movidos por la universidad, sabían lo que había [...]” (P 18: 18:9, 38:38).

“[...] A través de un familiar de estas chicas, que nos conocía. Una persona de aquí nos planteó si podían ser voluntarias del aprendizaje-servicio y que si podían venir aquí (...) Fue una experiencia bonita [...]” (P 20: 20:17, 57:57).

5.4.4.2. Dimensión del servicio

Tal como señalan los representantes de las entidades las dimensiones de servicio de las actividades de ApS desarrolladas en sus centros (tabla 37) se organizan en áreas de educación formal e informal, apoyo a colectivos en situación de vulnerabilidad (p.e. diversidad funcional, tercera edad, inmigrantes) y salud.

Tabla 37.
Dimensiones del Servicio

Informante	Dimensiones del servicio
P 18	Educación Informal, Apoyo a Colectivos con Diversidad Funcional
P 19	Educación Informal, Colectivos en Situación De Vulnerabilidad (marginalidad y exclusión), Apoyo Multidimensional
P 20a*	Educación No Formal, Apoyo a Colectivos con Diversidad Funcional
P 21	Educación Informal, Apoyo a Colectivos con Diversidad Funcional, Ocio y Tiempo Libre.
P 22	Educación Formal (Aula Hospitalaria)
P 23	Educación Formal (Centro escolar)
P 24	Educación No Formal, Apoyo Educativo a Colectivos en Situación de Vulnerabilidad (Diversidad funcional)
P 25	Salud, Recreación en hospital.

5.4.4.3. Dimensión del servicio

Con respecto al estudiante, las entidades consideran que en algunos casos este: [1] es un recurso humano para suplir una necesidad concreta de voluntarios, y [2] será sensibilizado por la entidad acerca de nuevas realidades que puede desconocer.

Algunas entidades valoran el apoyo humano para la realización de las actividades de servicio:

“[...] vienen a Promoción del Éxito Escolar y hay mucha demanda de niños. Nosotros más o menos, por temas de espacios y de recursos solo llegamos a 50 niños y niñas (.) Entonces, claro, ellos cubren ese hueco [...]” (P 19: 19:15, 51:51).

“[...] desde el principio yo se lo planteo. A partir de aquí, cuando haya necesidades, y en algún momento, apoyar dentro del aula a los niños que tienen más dificultades, y luego a partir de ello trabajamos [...]” (P 23: 23:16, 33:33).

En otros casos se plantea la necesidad de sensibilizar a los futuros profesionales con realidades sociales (p.e. diversidad funcional):

“[...] Nuestra necesidad es que las personas que se van a dedicar a la educación conozcan la DISCAPACIDAD; o sea, para nosotros es la primera necesidad. Nosotros concienciamos a las personas que en un futuro van a tener alumnos a su cargo [...]” (P 20: 20:21, 73:73)

“[...] que sobretodo te vayas haciendo una idea que es una persona con discapacidad intelectual. Que vayas naturalizando que una persona con discapacidad intelectual trabaja, se forma, tiene su parte de tiempo libre, tiene su hobby, como tenemos todos [...]” (P 21: 21:15, 49:49).

5.4.4.4. Servicio significativo

Desde la perspectiva de los socios comunitarios los aspectos significativos del servicio realizado por los estudiantes se relacionan con la realización de acciones desde el primer minuto y aprender de manera natural en los contextos y condiciones de los colectivos a los que se presta servicio. Esta interacción se percibe como un puente para la comprensión de la igualdad, la justicia y la solidaridad de manera real:

“[...] yo creo que lo más relevante es que los tratamos como un voluntario más. Entonces, directamente ¿vas a empezar? Sí, el lunes: Aula, Niños, ya está, Aquí no

es y ahora te quedas aquí mirando y estas de observador para aprender (.) Minuto 1, minuto que ya te pones con ese niño a hacer cosas [..]” (P 19: 19:20, 55:55).

“[.] Sobre todo, la parte de naturalizar las cosas y de aprender de una manera natural que esas personas están donde estamos todas las personas. Que esas personas deberían tener las mismas oportunidades. Valorar situaciones que se dan a veces de injusticia o de merma de derechos [..] El prestar apoyo a otra persona no solo se ha convertido en solo vengo a ayudarte, sino que venía ayudarte y se ha generado algo distinto. Conclusión que te pongo en un plano de igualdad, tú necesitas apoyos para y yo te apoyo [..]” (P 21: 21:22, 61:61).

Los espacios de servicio son una posibilidad de realizar actividades significativas y apreciar la futura profesión docente de una manera realista. Esto tendrá un efecto en las representaciones y epistemologías personales de las futuras maestras:

“[.] nosotros entendemos como educación todo. Entonces pues si en el momento de tener a un niño, a lo mejor, se hacía pis, indistintamente lo cambiaba ella o le cambiaba yo (.) Pero eso es que nosotros lo consideramos totalmente educativo, así como el tema de la alimentación. Por la mañana cuando tenemos los desayunos, todo es educativo[..]” (P 23: 23:18, 41:41).

“[.] Ella pues entró en contacto con menores. Creo que ella estaba estudiando Magisterio de Primaria, y creo que le sirvió un poco para aterrizar en la realidad [..]” (P 24: 24:23, 77:77).

5.4.4.5. Diversidad

Los socios comunitarios creen que mediante la experiencia de ApS se puede establecer un puente comprensivo que permitirá a los futuros docentes saber actuar con la diversidad en el aula y entenderla como una oportunidad. Esto abre la posibilidad de mejorar las capacidades de los futuros maestros:

“[.] Clarísimo. Eso está pasando hoy en día. Por ejemplo en profesores que llegan a las aulas y que si les pones un chico con necesidades educativas especiales en su aula, les agobia. No saben cómo tratarlo, no saben cómo tienen que tomar ese tema. Si no saben reconocer a la persona que viene, no pueden saber sus necesidades, y luego no le pueden atender cómo profesional. Como profesor no sabe qué tiene que poner. El hecho de conocer esa diversidad le hará ir a estudiar a la persona [..] Le va a buscar los apoyos y va a buscar los conocimientos de esa persona, no tanto de su discapacidad, sino de esa persona, que esa es la diferencia [..]” (P 18: 18:26, 92:92).

[“..] observan que, por ejemplo, aquí la diversidad es enriquecimiento, para nada es obstáculo, sino todo lo contrario, es un enriquecimiento total. Y cuanto más y de

más distintas formas mejor, mejor, porque más aprendemos [...]” (P 23b: 23:21, 49:49).

“[...] En la carrera se habla de INCLUSION se habla de INTEGRACIÓN, pero claro realmente las posibilidades están muy limitadas [...] Ven otras formas de trabajar, de trabajar en terapias alternativas, en terapias de rehabilitación. Entonces es un abanico de oportunidades que, vamos, que van a sacar un provecho enorme del tiempo que estén en cada centro [...]” (P 20b: 20:16, 53:53).

El servicio significativo del ApS permite tomar conciencia de las capacidades personales, su vocación para la docencia y la tolerancia necesaria para la labor docente:

“[...] puede ser un momento decisivo para ellos; también porque creo que, para las profesiones, todo el mundo tiene que tener su empuje o motivación, pero para ser profesor y para enseñar, tiene que ser muy especial, MUY, MUY ESPECIAL [...]” (P20a: 20:27, 91:91).

“[...] Yo creo que será fundamental para (.) la tolerancia, luego para las cosas que tengas que enfrentar en tú día a día. Porque la parte de aprendizaje en la diversidad, lo de estar con otros colectivos que a veces están en riesgo, a veces es un aprendizaje transportable a cualquier otra situación distinta a lo que habitualmente sucede; o que haga que, de una manera creativa, tú tengas que buscar otra manera de comunicarte para que te comprendan [...]” P 21: 21:23, 65:65).

5.4.4.6. Implicación con la comunidad

Respecto a la implicación posterior con la comunidad, los socios declaran que existe por parte de los estudiantes, la intencionalidad de mantener una relación con las entidades. Algunos mantienen el contacto posterior y se convierten en voluntarios de las entidades:

“[...] De los que han pasado son más los que siguen participando que los que no. Eh::: La vinculación suele ser lo habitual, permanente [...] Muchos de ellos ahora son voluntarios de la entidad. Es posible que dentro de unos años cambie su vida y entonces tengan otro tipo de vinculación. Es lógico porque la vida nos cambia a todos [...]” (P 21: 21:25, 70:70).

“[...] la persona que estuvo con nosotros tuvo una implicación total. Luego ha vuelto y estuvo dos cursos más con nosotros. Y muy bien. La implicación de ella; prácticamente estuvo todo el curso [...]” (P 24: 24:22, 73:73).

5.4.4.7. *Seguimiento del progreso*

Los seguimientos de los estudiantes eran monitorizados por los miembros de referencia de las instituciones. Cada entidad tiene su propio procedimiento, pero existe una persona de referencia que se preocupa de este proceso:

“[...] Nosotros le hacemos la acogida, le explicamos un poco todas las áreas en las que pueden participar, qué metodología ocupa el centro ocupacional ((en ocio, Atención Temprana, etc.)) [...]” (P 20: 20:18, 61:61).

“[...] le explicaba lo que hacíamos, por qué lo hacíamos, cuál era el porqué de lo que hacíamos, y ella también preguntó mucho, y se preocupó (.) y entonces yo le estuve orientando en todo lo que pude, dentro de que el tiempo fue reducido [...]” (P 23b: 23:29, 76:76).

“[...] La supervisión que hemos tenido con ellos [...] mirándoles, estando con ellos, acompañándoles en el proceso [...]” (P 24b: 24:30, 97:97).

También existe un caso donde la supervisión no se puede realizar por problemas de tiempo y personal:

“[...] Es que no se tutelan, ese es el problema [...] (P 19: 19:28, 67:67).

“[...] Sí intento pues, cuando les derivo al proyecto hablar con el responsable del proyecto que tal van (.) pero es un mero que tal van [...]” (P 19: 19:23, 67:67).

5.4.4.8. *Duración e intensidad*

Con relación a la duración e intensidad de las experiencias de ApS que se realizaron en los centros informantes, existe un acuerdo en que ambas son escasas. En las 20 horas de servicio mínimo requerido, desde el punto de vista comunitario, no se logra una profundidad de algunos procesos:

“[...] Quizás 20 horas ((experiencia ApS)) es un plazo excesivamente corto. Quiere decir que primeramente cualquier voluntario que entre, cualquier colaborador o cualquier persona, sencillamente se va encontrar con que el primer día todo es un mar de dudas (.) El espacio, las formas de hacer, el conocer a la gente (.) El primer día es un día prácticamente muerto, porque se va ir fijando, tú vas a poder estar a su lado, pero el ((estudiante)) no tiene todavía mecanismos ni herramientas suficientes, cómo se espera que venga alguien que está predispuesto, que ha estado realizando, algún tipo de actividad (..) Con lo cual, te dan solo 3 días, para decirlo de alguna

manera (.) Entonces es que va a ser un tanto insatisfactorio, tanto para la entidad, o para la asociación, como para él ((estudiante)) [..]" (P 25b: 25:14, 53:53).

Si la actividad es de toma de contacto, el número de horas es adecuado. Además, debe considerarse el tema de los vínculos personales que se generan con los colectivos a los que se presta el servicio:

"[.] Yo considero que está bien, porque una cosa es un primer contacto que puede ser esto y otra cosa es un Prácticum. O sea, si fuera un Prácticum, sí que será poco tiempo [..]" (P 22: 22:19, 65:65).

"[.] Si la actividad es para que entren en contacto con la realidad el número de horas, está perfecto. SÍ, porque bueno son pocas. Para nosotros, y sobre todo para los chavales, se hace poco, porque crean vínculos y son niños que han perdido mucho vínculos en su vida [..] crean vínculo y cuando de repente se cortan, ellos lo pasan mal. Entonces, por la parte también del alumno, pues también se le queda un poco corto [..]" (P 24a: 24:32, 106:106).

Aunque el ApS es reconocido como una experiencia potente, una extensión mayor de tiempo puede mejorar los efectos de la propuesta:

"[.] Yo creo que un trimestre entero; es decir, de octubre a diciembre, de enero a marzo y de marzo a junio, ahí sí se podría, con que vinieran 1 vez a la semana, 3 horas, sería suficiente, porque durante 3 meses sí ves un poco más [..]" (P 19: 19:34, 76:76).

5.4.4.9. Reflexión

Respecto a la reflexión sobre las actividades, existen 2 posiciones claras: [1] La reflexión del estudiante con el socio comunitario no se realiza porque no está estipulada como parte de las obligaciones de socio este último, o [2] la entidad la realiza como parte de sus actividades regulares. En este segundo grupo, la reflexión puede ser de carácter informal o planificada:

"[.] No, no (.) Por el tiempo y porque realmente no está, vamos a decir, pactado [..]" (P 19: 19:35, 80:80).

"[.] Normalmente, después de todas las actividades. Nos solemos quedar un rato, como decimos nosotros, informal, a tomar un café o, bueno, unos 15 minutillos en la calle a evaluar la experiencia que tú has tenido. Eso, en la parte de grupo la evalúas con el profesional y con el resto del equipo donde tú estás [..]" (P 21: 21:30, 82:82).

“[...] Sí, nosotros, después de cada actividad tenemos un tiempo de evaluación. Evaluamos las actividades del día. Tenemos un momento de evaluación [...]” (P 24: 24:33, 110:110).

5.4.5. Impacto en la formación docente

El impacto del ApS en la formación docente, desde la perspectiva de los informantes (figura 53) de las entidades provoca que los estudiantes de Magisterio puedan conocer la realidad educativa mediante la práctica. Esto puede provocar que se aplique lo aprendido en diversos contextos.

El ApS favorece el aprendizaje de la profesión, junto al desarrollo ético y personal. Su propuesta pone de inmediato a los estudiantes en contextos reales, lo que constituye siendo una manera eficaz de reafirmar la vocación docente.

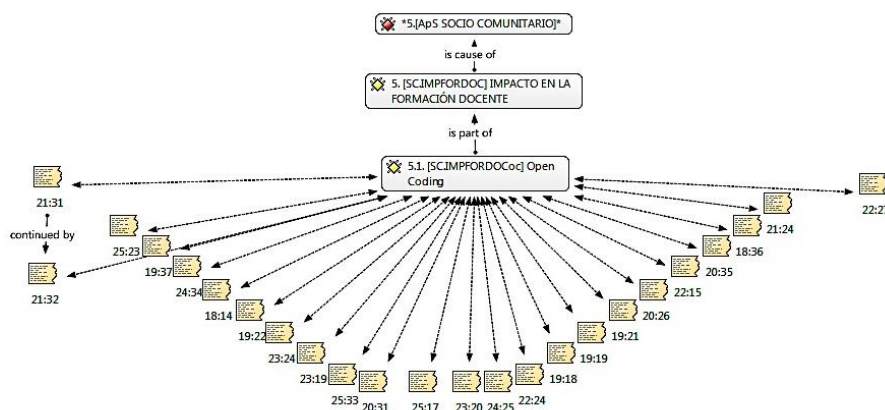


Figura 53. Impacto del ApS en la formación docente - Socio comunitario.

El ApS permite conocer la realidad educativa mediante la práctica empírica, lo cual mejora el aprendizaje. El aspecto experiencial permitirá aplicar lo aprendido en diversos contextos, complementando lo que experimenta en el aula de clase:

“[...] como universitarios, la teoría está muy bien, pero la práctica da muchísima más calidad en el aprendizaje [...]” (P 18: 18:14, 52:52).

“[...] te está dando un aprendizaje como persona, y como persona lo vas a utilizar como herramienta en tu profesión. Pero es que lo vas a utilizar en la calle, lo vas a utilizar en el trabajo, lo vas a utilizar en tu ocio, donde vayas de viaje [...]” (P 18: 18:36, 116:116).

“[...] yo creo que les puede dar un aporte, una perspectiva complementaria a lo que es el aula o el día a día del maestro en sí, más allá de lo curricular [...]” (P 23: 23:2, 59:59).

El ApS facilita el aprendizaje de la profesión, al tiempo que supone un proceso de desarrollo personal y ético:

“[...] estás desarrollándote para ejercer una profesión y te estas desarrollando como persona para ejercer tu profesión de una manera ética, dentro de un marco ético [...]” (P 21: 21:31: 86:86).

“[...] No consiste solo en saber a la perfección las técnicas que luego tu tengas que desarrollar, sino también esa parte de desarrollo personal. Entonces esta parte va directamente relacionada con esa formación como persona que tiene que tener cualquier profesión [...]” (P 21: 21:32, 86:86).

Permite al estudiante tomar posición inmediata de su rol docente, protagonizando su aprendizaje en la práctica:

“[...] desde el momento uno te metes con los niños a la clase y eres uno más. Da igual que vengas de la UAM (.) para ellos ((niños)) vas a ser un profesor [...]” (P 19: 19:21, 55:55).

“[...] Nos pareció pionero y súper importante. No tienes que esperar a finalizar unos estudios para aterrizar con una realidad que es la que es. Si puedes empezar a tomar contacto desde el principio de los estudios pues vamos, eso es estupendo. No tienes que esperar 4 años para ver lo que te has decidido a estudiar [...]” (P 20a: 20:3, 105:105).

“[...]se enfrentan, en muchos casos por primera vez, a un grupo, a un aula (.) Son conscientes de que dentro de un mismo grupo existen diferentes niveles de aprendizaje, distintas experiencias; o que existen distintos tipos de familias (.) Yo creo que se enfrentan con la realidad de lo que es la educación (.) Me parece que es enriquecedor porque eso es un ver de verdad todo lo que ellos hayan podido estudiar a nivel teórico, de repente verlo en la realidad (.) Y además, en este caso, además tienen toda la facilidad de plasmar lo que les interese, u observar más lo que les interese [...]” (P 23: 23:19, 45:45).

Es una manera eficaz de reafirmar la vocación docente. Puede reorientar y/o fortalecer la decisión tomada por el estudiante de magisterio:

“[...] Creo que es una manera de ver si realmente les gusta lo que han escogido o no (.) Porque es meterte en un aula y como salgas todos los días del aula, porque no soportas a los niños, Hola, CÁMBIATE YA DE CARRERA, no? (.) pero claro, si

ves que te está gustando, que te surgen ideas, que sí ves la necesidad, que tienes interés, estupendo. Es que has encontrado realmente tu vocación y te gusta ser profesor [...]” (P 19: 19:37, 84:84).

5.4.6. Obstáculos para el aprendizaje-servicio

Los informantes destacan tres obstáculos para el ApS (figura 54): personales, institucionales (universidad) y de la comunidad.

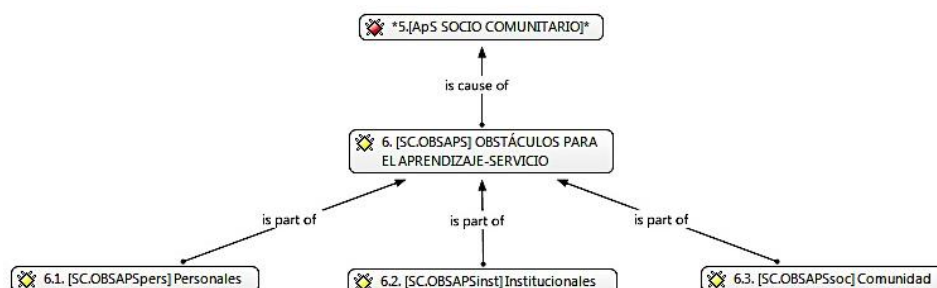


Figura 54. Obstáculos del ApS - Socio comunitario.

En relación con los obstáculos personales, se indica las prisas y el escaso tiempo de los estudiantes. Esto ha provocado egresos muy rápidos de las organizaciones. Por otra parte a veces no logran coincidir sus horarios con la necesidad de la entidad:

“[...] hubo alguna persona que a lo mejor le urgía el certificado, hizo las horas justas, no dijo ni adiós. Entonces eso quedó como muy frío, y no es lo que se pretende [...]” (P 18: 18:12, 47:47).

“[...] Vino hace poco otra persona de ApS, que tenía clase por la tarde y quería hacer algo por la mañana (.). Claro, con niños evidentemente no podía ser, por el horario [...] Le decía, vente a un grupo dos horas, pero claro ((el estudiante decía)) TANTO TIEMPO EN EL MES [...]” (P 19: 19:32, 71:71).

“[...] Iban a venir dos chicas y al final les pusieron unos seminarios y me llamaron por teléfono las pobre muy apuradas, que no podían [...]” (P 24: 24:29, 89:89).

Con respecto a los obstáculos institucionales (o universitarios), el envío de estudiantes sin establecer el número de plazas ofertadas por las entidades puede provocar complicaciones de gestión de personal para los socios comunitarios:

“[...] La viabilidad es como vienen ahora, escalonados (por turnos), y de 2 en 2 para poder hacer lo mejor posible el trabajo, es decir que no nos juntemos de repente con 10 ((estudiantes)), porque tenemos las aulas que tenemos. Pero como está ahora mismo, es la programación más o menos correcta [...]” (P 20a: 20:39, 141:141).

Se indica que se necesita una comunicación permanente entre universidad-entidad, para consensuar lo que es ApS y que no es ApS, la entrega de certificados de servicio y las evaluaciones de los estudiantes:

“[...] creo que vosotros ((ApS-UAM)), que sois los que habéis generado el proyecto, deberíais indicar qué cosas SÍ SERÍAN ApS y qué cosas no serían. Entonces, definir muy claramente que los estudiantes tengan claro que sí o que no, o que cuando menos tengan claro que características tendría que tener su actuación en el centro para ser realmente un aprendizaje de colaboración y de servicio, de aprendizaje y servicio (.) Porque si no, se puede caer en el error, no intencionadamente, de que se desvíe un poco (.) Como las necesidades de aquí son enormes, o bien que se convierta en algo más tipo curricular, tipo prácticum, o en otras labores de otro orden de cosas que a lo mejor no es exactamente eso lo que la metodología busca (.) Tener muy claro qué SÍ sería y qué NO sería, tanto ellos ((estudiantes)) como nosotros [...]” (P 23a: 23:27, 65:65).

“ [...] debería haber escrito un correo a la universidad diciendo "oye hasta qué punto que me pidan el certificado nada más llegar, es necesario o no es necesario", "qué pasa aquí" [...]” (P 18: 18:37, 120:120).

“[...] otra cosa que echaríamos de menos también, que en algún momento podría estar bien también tener el feedback de la universidad en el sentido de que cosas se podrían hacer de otra manera [...]” (P 21: 21:35, 94:94).

Dentro de los obstáculos que el socio comunitario y la propia comunidad pueden provocar, se plantea que la falta de tiempo es un elemento complejo. Esto provoca problemas en el seguimiento de las actividades y en la evaluación del ApS:

“[...] nosotros no hacemos un buen seguimiento, porque como realmente solo son unas horas [...] no hay a lo mejor ese control, pues a lo mejor se queda ahí, que no estás tan pendiente de esa persona [...]” (P 19: 19:25, 63:63).

“[...]A lo mejor el problema puede ser nuestro, por cómo funciona lo que es la institución con voluntarios. Como no hay un seguimiento, o continuidad de la persona, eso también dificulta [...]” (P 19: 19:38, 88:88).

La falta de apoyo económico hacia los estudiantes es un tema que complica a las entidades.

“[...] los gastos que se producen, que son a cargo de ellos, porque claro nosotros no podemos [...]” (P 18: 18:40, 132:132).

“[...] Realmente nosotros, como os hemos dicho, no aportamos absolutamente nada, no pagamos ni siquiera la locomoción (.) El voluntario, el colaborador, acude al espacio [...]” (P 25b: 25:34, 131:131).

El desconocimiento inicial de los socios comunitarios acerca del concepto de ApS es problemático en lo que respecta al rol de estudiante, o su situación legal en la institución. Esto puede generar malentendidos acerca de la propuesta, ante lo cual la información para ellos es importante:

“[...] Fue el primer momento, como que vienes a la entidad con algo que no se había oído aquí lo que era las ApS, pero mi jefa decía las ApS y ¿eso qué es? porque es algo que no se sabía. Entonces quizás en ese momento tener un poco más de información para haber sabido que era, qué condiciones tenían, porque luego viene la parte más burocrática, pues a nivel cuando tú gestionas el ingreso de una persona esta debe estar dentro de unos cauces pues de la legalidad [...]” (P 21: 21:33, 90:90).

“[...] Nosotros, al principio pensábamos que venía como voluntaria, como tuvimos un fallo de comunicación mi compañera y yo. Entonces nosotros la acogimos allí como una voluntaria más que tenía que estar con los chavales [...]” (P 24: 24:17, 61:61).

5.4.7. Participación futura

Con respecto a la participación de los socios comunitarios en futuras actividades de ApS (figura 55), existe la intención de continuar el desarrollo de nuevas experiencias. Los socios indican que la experiencia les permite visibilizar su trabajo, los colectivos y recibir apoyos para sus actividades y programas.

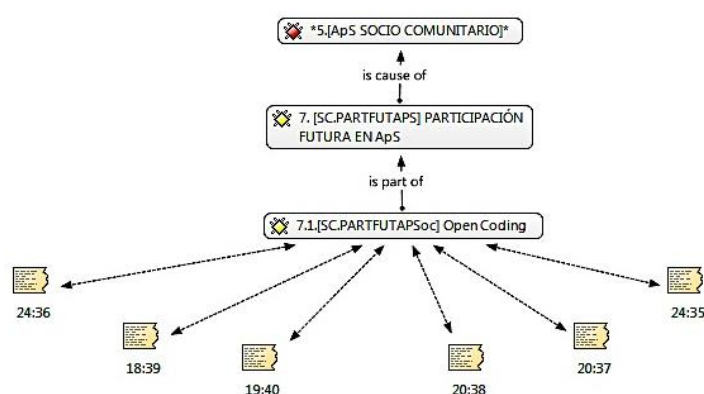


Figura 55. Obstáculos del ApS - Socio comunitario.

“[...] Si, porque personalmente hablé con mi compañera, que lleva el tema éste y nos parece muy bueno que los profes y los futuros profes entren en contacto con la realidad y que sepan que no solo existen la educación formal, en nuestro caso porque nos dedicamos a la educación no formal. Que existe la educación no formal y que sobre todo que la educación en valores es súper importante. No para los niños, sino para los que se están formando. Que a nosotros nos ha gustado mucho la experiencia; que estamos abiertos a qué venga muchísima más gente [...]” (P 24: 24:35, 122:122).

“[...] Nos viene bien. Pues mira, por ejemplo un detalle que nos ha pasado el año pasado. Las épocas malas, después de Febrero y tener enfermos a las profesoras que están llevando el Taller de Saber Más. Y no tener ese día ningún chico que lo atienda, pues gracias a un ApS ese día no se ha suspendido la clase, no se ha suspendido el servicio. Entonces hasta en eso nos están ayudando, no es sustitución, sino que es un APOYO TOTAL. PORQUE YA HA ESTADO EN EL TALLER Y HEMOS VENIDO ALGÚN PADRE LA HA APOYADO PARA PONERSE A TRABAJAR CON OTROS CHICOS [...]” (P 18: 18:39, 126:126).

“[...] Si (.) El otro día, además es que me escribieron, que si podíamos incorporar a más gente y les dije que a partir de enero, sí [...]” (P 19: 19:40, 93:93).

5.5. Directivos

En este apartado se presentan los resultados del análisis del discurso de 2 directivos de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.

Se analizaron las categorías de [1] antecedentes biográficos, [2] conceptualización del ApS, [3] conexión con el currículo, [4] impacto en la formación docente, [5] obstáculos para el desarrollo del ApS e [6] implantación del ApS (figura 56).

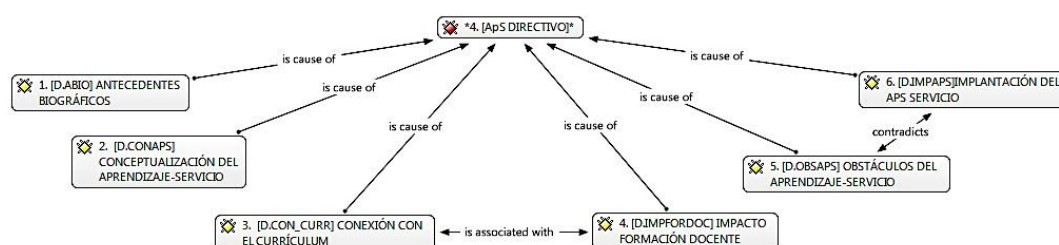


Figura 56. Categorías de análisis – directivos.

El sub-estudio analizó un total de 58 citas y 3.004 palabras (tabla 38).

Tabla 38.
Número de citas y palabras del sub-estudio directivos

Informante	Citas	Palabras
P 26	26	1.422
P 27	32	1.582
Total	58	3.004

A continuación se presentan los principales hallazgos de estas 6 categorías de análisis.

5.5.1. Antecedentes biográficos

En el sub-estudio (figura 57) participaron 2 directivos (hombres) de la facultad de formación del profesorado y educación de la UAM (tabla 39).

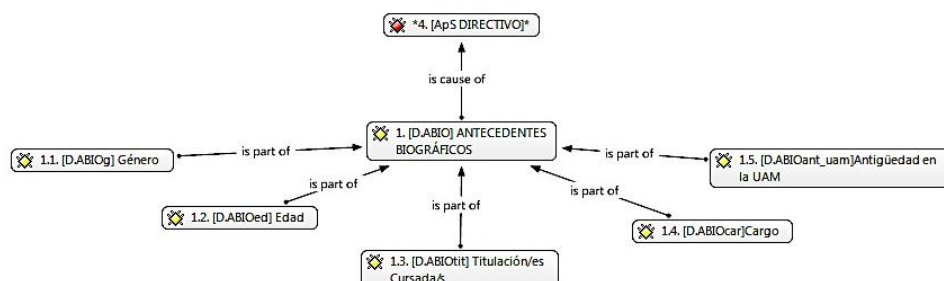


Figura 57. Categoría y Códigos de Antecedentes Biográficos Directivos

Tabla 39.

Informantes – Unidad de análisis directivos

Informante	Sexo	Edad	Titulaciones	Jerarquía	Antigüedad
P 26	Hombre	56	¹ DipFP, ² LicPed ³ Dr.FilCsEd	Titular	20
P 27	Hombre	52	⁴ LicHist, ⁵ DrFiLet	Titular	24

Nota: ¹Diplomado en Formación del Profesorado, ²Licenciado en Pedagogía, ³Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación; ⁴Licenciado en Historia; ⁵Doctor en Filosofía y Letras.

Ambos informantes cuentan con estudios de tercer ciclo (p.e. doctorado). En ambos casos su formación inicial está relacionada con la enseñanza. Respecto a su antigüedad en la institución, los participantes tienen una relación contractual de 24 años con la UAM.

5.5.2. Conceptualización del aprendizaje-servicio

Con respecto a la conceptualización del ApS (figura 58), los directivos indican que el ApS es una propuesta de renovación y transformación pedagógica, que puede ser usado como modelo de capacitación docente, de manera transversal a las materias obligatorias y en diferentes modalidades educativas (p.e. formal, informal, no formal).

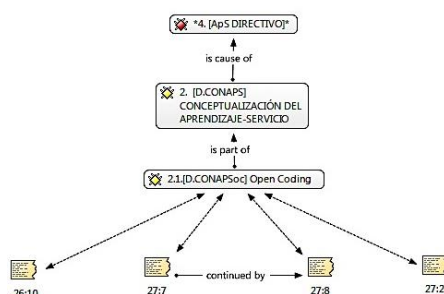


Figura 58. Conceptualización del aprendizaje-servicio por parte de los socios comunitarios.

“[...] para mí, aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica; es una propuesta educativa y en ese sentido, está más en el campo de lo metodológico que de lo estructural (.) Lo veo como algo transversal que podría llegar a todas nuestras materias [...]” (P 26: 26:10, 18:18).

“[...] es una metodología para la capacitación de docentes que tiene que ver mucho con una concepción determinada de la educación. Ahí también hay un componente ideológico [...]” (P 27: 27:22, 54:54).

5.5.3. Conexión con el currículum

La conexión del ApS con el currículum, indicada por los directivos se analizó considerando 3 subcategorías relacionadas (figura 59): [1] relación con el currículum y logro académico, [2] reconocimiento académico ofrecido y [3] reconocimiento académico deseado.

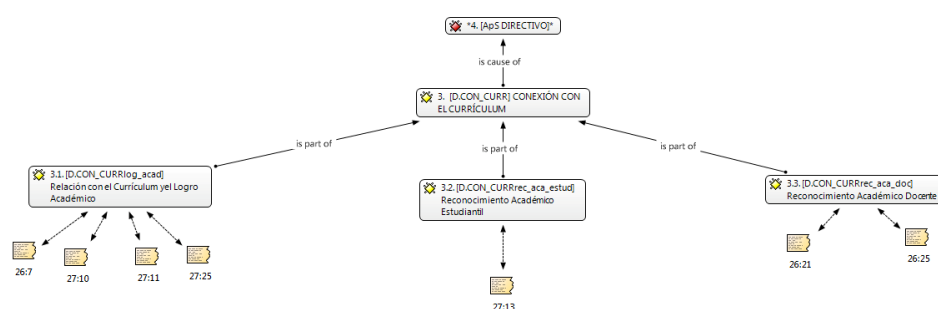


Figura 59. Conexión del currículum del ApS - Directivos.

Respecto a la relación del ApS con el currículum y el logro académico, se indica que la metodología encaja de manera natural en el currículum propuesto en la UAM que busca la colaboración con la comunidad. Una de las metas a alcanzar es promover la capacidad de los estudiantes para transferir esta experiencia a su futura práctica profesional e impulsar nuevas actividades de servicio con sus estudiantes:

“[...] Yo creo que lo fuerte, lo potente, lo positivo para nosotros, es que esta facultad forma maestros y encaja muy bien (.) A lo mejor en otras facultades es más complicado buscar un encaje para que el aprendizaje del currículum se pueda hacer en un contexto de colaboración, de cooperación con la sociedad (.) Eso aquí es muy claro y se abre [...]” (P 26: 26:7, 14:14).

“[...] El objetivo sería que nuestras alumnas y nuestros alumnos de educación infantil y primaria sean capaces de hacer esa transferencia a su trabajo, después como maestros, y sean capaces de diseñar actividades de aprendizaje con sus alumnos que tengan que ver con el servicio comunitario [...]” (P 27: 27:11, 24:24).

Para el reconocimiento académico estudiantil, se indica que éste se puede ofrecer en base a calificaciones, ofreciendo desde al 10% hasta 30%. Las actividades de servicio, una vez finalizadas, deben contar con una difusión y celebración institucional.

Respecto al reconocimiento docente la opción es la certificación oficial de las actividades. El tema es cómo esta certificación se puede reconocer de cara a los procesos de acreditación de la docencia universitaria. Se reconoce que existe una imposibilidad de ofrecer estímulos económicos:

“[...] La certificación oficial de todas las actividades que están haciendo, tanto a los estudiantes como a los docentes (.) Que les sirva para sus procesos de acreditación, porque ((reconocimiento)) económico no lo tenemos (.) Solo nos queda ese otro, que tiene un reconocimiento oficial. Y, en la medida de lo posible, pues también el apoyo del Departamento a todas las participaciones que tengáis ((equipo ApS)) en proyectos, en reuniones preparatorias de los proyectos, porque eso de alguna manera es lo que posibilita que la gente tenga un reconocimiento, cuando escribe un artículo, cuando participa en un proyecto, yo creo que por ahí irían las cosas [...]” (P26: 26:25, 50:50).

5.5.4. Impacto en la formación docente

El impacto del ApS en la formación docente es percibido por los directivos (figura 60) como un modelo nuevo dentro de la facultad, que a su vez es un posicionamiento de carácter ideológico frente a la educación, al comprenderla como un proceso de construcción comunitaria. El ApS es una alternativa al modelo de educación tradicional (p.e. declarativo) y permite conectar la teoría pedagógica con la realidad social:

“[...] creo que el modelo pedagógico que presentáis es una bocanada de aire fresco que se necesitaba [...]” (P 26: 26:15, 23:23).

“[...] La formación que reciben aquí es muy declarativa (.) y nos cuesta trabajo hacerles ver la conexión que hay entre la teoría y la práctica [...]” (P 27: 27:13, 31:31).

“[...]Por supuesto que esto supone un posicionamiento ideológico, si me apuras, pero la educación tiene ese componente ideológico, no lo podemos evitar [...]” (P 26: 26:17, 27:27).

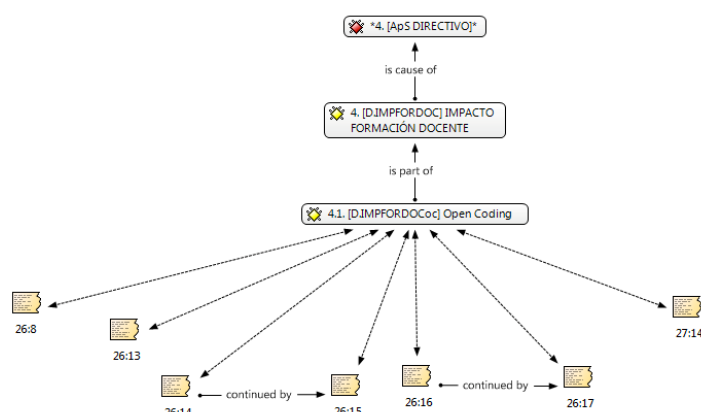


Figura 60. Impacto en la formación docente - Directivos.

El ApS permite sensibilizar a los estudiantes a través de la práctica de servicio. Esto mejora las capacidades de reflexión e investigación en el aula. Esto les puede permitir obtener y transferir nuevas ideas desde la práctica de servicio, realizada y dirigirlas hacia las futuras tareas estudiantiles (p.e. trabajos fin de grado). Esto, a su vez, mejora el desarrollo profesional del estudiante y la transferencia científica a la comunidad:

“[...] estudiantes que estén sensibilizados, que tengan una cierta formación, sensibilización para el trabajo en aprendizaje-servicio, pueden hacer tareas, muy interesantes, de apoyo escolar y desarrollo de un proyecto personal de prácticas que lleven a cabo, que esté inspirado en que tenga presente está propuesta pedagógica, y eso les puede ayudar muchísimo a la hora de hacer un trabajo final de grado, que es donde va a desembocar todo, realmente potente (.). Si se consiguen trabajos de grado potentes desde el punto de vista científico, y académico y al mismo tiempo implicados en lo social, comprometidos con la sociedad, en el entorno en el que están trabajando, yo creo que esto sería realmente positivo [...]” (P 26: 26:13, 18:18).

“[...] Hablamos tanto, de que dentro del perfil profesional del maestro, la investigación tiene que ser un elemento fundamental, que a fin de cuentas, de manera casi habitual, dentro de su aula, a lo mejor ((el ApS)) no son investigaciones formalizadas como tal, pero tienen que indagar qué es lo que pasa para actuar [...]” (P 27:27:14, 33:34).

5.5.5. Obstáculos del aprendizaje-servicio

Los obstáculos indicados por los informantes directivos (figura 61) se pueden asociar a problemas de transferencia y difusión del ApS en la Facultad, problemas de integración curricular, rigidez metodológica de los docentes y problemas de gestión y monitoreo de la actividad de servicio.

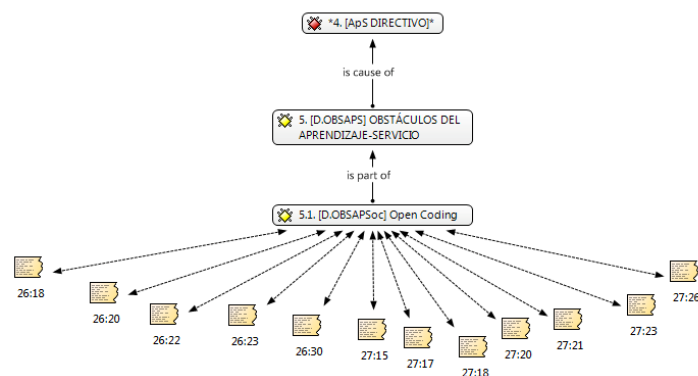


Figura 61. Obstáculos del ApS - Directivos.

Pueden existir problemas de transferencia del trabajo de ApS en la Facultad. Esto provoca un desconocimiento de la compleja labor que realizan los docentes y estudiantes que participan en la actividad.

Asimismo, la baja difusión puede generar problemas para la incorporación de nuevos miembros. En esta línea, puede entenderse el ApS como un activismo carente de relación con el currículum:

“[...] yo creo que tendría que haber una mayor difusión de vuestro trabajo (.) noto que no lo conocemos en profundidad. Yo el primero, no conocemos bien qué es esto ((ApS)). Entonces, tendría que haber una divulgación mayor de manera escrita, en algún acto, para que se cuente, qué es esto, que no es un invento que se le ha ocurrido para montar su chiringuito, sino que es una cosa seria, potente, y que podemos hacer (.) que hay apertura a la incorporación de personas y que no es una cosa cerrada [...]” (P 26: 26:20, 34:34).

“[...] profesores del Departamento, no llegan a ver la metodología, la propuesta, como algo vinculado a su posible materia, sino como una actividad de hacer algo, por ahí, relacionado con la sociedad, y de paso tiene algo formativo, pero llevarlo ya a mi materia, yo creo que ese paso es el salto siguiente que hay que dar [...]” (P 26: 26:30, 57:57).

“[...] Yo ya os dije, yo no conocía apenas nada de vuestras metodologías de trabajo, eh (.) Sabía que existían, pero oyes hablar de aprendizaje-servicio en el sentido genérico, y he aprendido un poquitito más en la medida que he ido tratando con vosotros (.) Sin conocer bien cual es vuestra propuesta de trabajo, es difícil que otros colegas asuman y la incorporen al diseño de sus asignaturas [...]” (P 27: 27:21, 50:50).

La rigidez metodológica que en ocasiones puede existir en las aulas universitarias puede dificultar la inclusión del ApS en las materias de la facultad. Así mismo, es posible que

desde algunos campos del conocimiento pedagógico hace que parezca difícil integrar la metodología en sus asignaturas:

“[...] creo que la dificultad primera es hacernos entender a los colegas, y sobre todos a los colegas que estamos más alejados de la pedagogía (.). No quería decir esa palabra, pero de la pedagogía entendida en el sentido amplio, y que nos movamos más en otros campos, en el campo de las disciplinas, en otros contenidos disciplinares y su didáctica (.). Ahí es donde me cuesta trabajo [...]” (P 27: 27:20, 48:48).

“[...] La rigidez del sistema, la rigidez metodológica (.). Y luego, pues habrá personas que tienen una metodología determinada y pueden estar inflexibles para ello [...]” (P 26: 26:23, 46:46).

“[...] Hay una dificultad obvia. Que para extender la propuesta de trabajo, los colegas tienen que asumirla. Y no es fácil, en el sentido de que implicaría una ruptura con las inercias, con las rutinas si quieres, de trabajo habituales [...]” (P 27: 27:17, 48:48).

Dentro de las dificultades de gestión de las actividades de ApS, se indica la dificultad de monitorear a un grupo numeroso de estudiantes, y la organización del ApS en la clase en un contexto de rigidez curricular:

“[...] el hecho de que son muchos alumnos, cómo organizamos eso dentro de un contexto de clase, cómo se tutela ese trabajo, en que contexto realizan las 20 horas de servicio, ¿los tenemos que tutelar? ¿cómo? (.). Cómo articulas eso dentro de la programación de unas asignatura con las rigideces que eso tiene [...]” (P 27: 27:15, 38:38).

5.5.6. Implantación del aprendizaje-servicio

Las posibilidades de implantación del ApS en la universidad son diversas desde la perspectiva directiva (figura 62). Se requiere en primer lugar docentes receptivos y, para ello, una implantación secuenciada, que apueste por la diseminación de la metodología mediante actividades de difusión institucional. Para su inclusión con garantías de sostenibilidad y reconocimiento, el prácticum es el espacio ideal para institucionalizar de manera curricular el ApS.

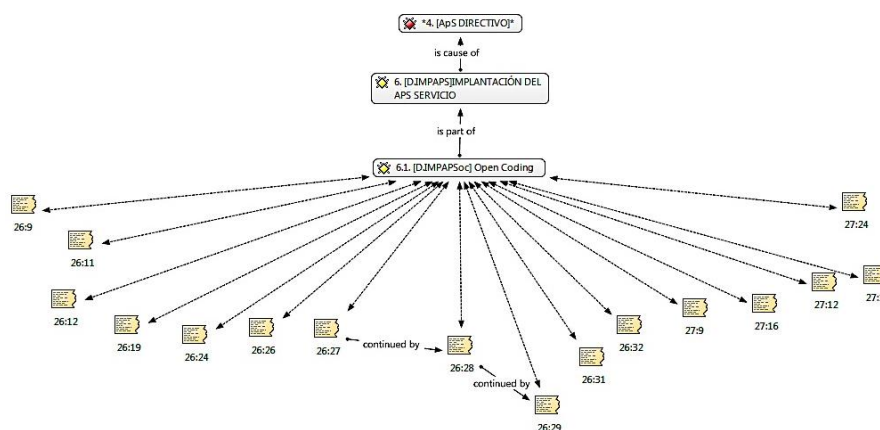


Figura 62. Implantación de aprendizaje-servicio - Directivos.

Es necesario contar con docentes universitarios abiertos a recibir este tipo de propuestas metodológicas:

“[...] Primero, tiene que ser un colega receptivo a este tipo de propuestas, y una asignatura que fuera para hacer el experimento [...]” (P 27: 27:24, 60:60).

“[...] el profesor tiene autonomía, el profesor si quiere lo puede hacer, no es ningún problema, porque el fin último es legítimo, el fin último es un fin elevado [...]” (P 26: 26:19, 34:34).

La implantación ha de realizarse de manera secuenciada, apostando por la diseminación de la metodología mediante actividades de difusión institucional, como charlas, jornadas, dossiers de prensa, y comunicando a la comunidad universitaria las potencialidades del ApS:

“[...] Lo que pasa es que yo creo que la implantación debe ser paulatina, poco a poco, que se vaya impregnando, que vaya calando la tierra, como la lluvia suave, no como un torrente, como un aguacero que se “lleva todo” (...) Yo creo que la clave es la comunicación [...]” (P 26: 26:24, 46:46).

“[...] Luego, a nivel de facultad, se podría impulsar, incluir algún tipo de seminarios, jornadas (.) seminarios previos a las prácticas para los estudiantes, y también se podría intentar negociar que la semana cultural de algún año, de este próximo [...]” (P 26: 26:28, 54:54).

“[...] después de la Facultad vendrían ámbitos más amplios, yo creo que podríamos usar los servicios del gabinete de prensa de la Universidad, con un buen dossier, para que se difundiera a los medios de comunicación y se tuviera una difusión y acceso a los medios de comunicación más importantes [...]” (P 26: 26:29, 54:54).

Como colofón, en términos de inclusión del ApS en el currículum de la Facultad, se perciba el prácticum como un espacio idóneo en el que incluir el ApS como propuesta pedagógica reconocida:

“[...] una manera clave sería el tema del Prácticum, al Prácticum de los estudiantes nuestros (.) En 4º de grado afecta el prácticum a todos los estudiantes, a los 500 estudiantes que tenemos, y van a estar en contacto con la realidad de la escuela, de un entorno de unas características y otros, de otros, y con las familias [...]” (P 26: 26:12, 18:18).

“[...] creo que el sistema ideal, pero puramente teórico, [...] en algún momento vincular las asignaturas teóricas con el prácticum, sería el contexto ideal [...]” (P 27: 27:16, 42:42).

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido conocer las características de las experiencias de ApS realizadas durante el período 2013-2014 en la Universidad Autónoma de Madrid y comprender las opiniones que los diversos protagonistas tienen sobre este fenómeno.

Al profundizar en las representaciones que sobre esta experiencia educativa tienen los estudiantes, profesores, socios comunitarios y directivos universitarios se constata las posibilidades y retos del ApS en la educación superior. El ApS aparece como una oportunidad para mejorar la formación docente y la innovación en la educación universitaria, y para establecer relaciones estrechas con la comunidad.

En este capítulo se presentan las discusiones y conclusiones del estudio realizado. En primer lugar se discute en torno a la comparación entre la teoría y los principales resultados y, a continuación se explican las contribuciones e implicaciones de la investigación, además de las limitaciones y recomendaciones para futuros estudios del campo.

6.1. Discusiones

Las discusiones de esta tesis doctoral emergen a partir de 5 preguntas clave:

¿Cuáles son las características generales de las experiencias de ApS desarrolladas por 456 estudiantes de la UAM?

¿Cuáles son las representaciones personales de los estudiantes de la UAM respecto a sus experiencias de ApS en la comunidad?

¿Cuáles son las opiniones acerca del ApS entre los docentes universitarios que impulsan estas acciones?

¿Cuáles son las representaciones personales de los socios comunitarios respecto a las experiencias ApS de desarrolladas en sus organizaciones?

¿Cuáles son las opiniones de los directivos universitarios respecto a las experiencias de ApS que se desarrollan en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM?

A través de la información obtenida y del marco teórico elaborado, se pretende profundizar en diversos aspectos, estableciendo un cruce entre teoría y hallazgos para plantear una discusión sobre el tema.

6.1.1. Experiencias de aprendizaje-servicio ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Con quién?

Las 456 experiencias revisadas cumplen con el propósito planteado por Bringle y Hatcher (1995), quienes indican que un programa de ApS ha de reflejarse en el contenido del curso (6 cursos representados en esta investigación). Además ha de estar relacionado con los objetivos de aprendizaje del plan de estudio, como plantean Ramírez y colaboradoras (2014). Esto otorga a las experiencias de ApS de la UAM la posibilidad real de convertirse en prácticas de alto impacto pedagógico (Bringle y Clayton, 2012).

Respecto a los socios comunitarios, los 26 tipos de entidades que han acogido experiencias de ApS permiten establecer una oportunidad para la mejora de la relación entre la universidad y la comunidad. Si atendemos al dato de las 135 zonas geográficas (códigos postales) de las actividades realizadas, cabe preguntarse cabe discutir, siguiendo a d'Arlach y colaboradores (2009), cómo es posible involucrar a una comunidad numerosa en la discusión de metas y objetivos para el desarrollo del ApS.

La realización de experiencias de ApS en la comunidad contribuye al desarrollo de la responsabilidad social universitaria (Gezuraga, 2014; Martínez, 2010), pero vale la pena preguntarse si el servicio prestado por los estudiantes de la UAM es respetuoso con las circunstancias y formas de vida de las comunidades con las que trabaja, como advierte Dan W. Butin (2003).

Durante el desarrollo de los proyectos de ApS, han cuidarse el desarrollo de las etapas del desarrollo del proyecto (p.e. Luna, 2010, Tapia, 2012), pues desde la primera fase de diagnóstico se ha de plantear una lógica participativa en la que intervengan todos los actores asociados (p.e. estudiantes, profesores, socios comunitarios) con el fin de responder a las necesidades reales de la comunidad, además de a los objetivos educativos propuestos por las asignaturas implicadas.

Si se tienen en cuenta los 25 tipos de actividades realizadas por los estudiantes de la UAM y sus cursos en los que están matriculados (p.e. primero, segundo y tercer año), se observa

que el modelo UAM favorece la exploración de la carrera profesional (p.e. Billig et al., 1999; Melchior, 1999).

Con relación al tipo de entidad en la que se desarrollan las experiencias, predominan los centros de educación infantil, primaria y secundaria, así como el desarrollo de experiencias de apoyo docente en el aula y en la gestión (29,2%), de refuerzo académico asociadas al currículum (15,4%), de apoyo multidimensional social y académico (10,5) y de actividades de refuerzo con estudiantes con necesidades educativas especiales (8,3%). Estos datos reflejan que los estudiantes de magisterio involucrados en el ApS acceden de manera anticipada a experiencias similares a las futuras prácticas profesionales (Bates, Drits y McCandles, 2009). Dada la importante cantidad de servicios realizados en centros educativos, se puede afirmar que el ApS es una innovación que puede conducir a una experiencia enriquecedora para los estudiantes en el ámbito académico, personal y profesional, tal como señalan Smith-Tolken y Bitzer (2015) cuando se refieren a las *actividades académicas de servicio*, que son realizadas por los estudiantes de la UAM en la comunidad.

Siguiendo a Robert Sigmon (1997) quien plantea la necesidad de buscar el equilibrio entre los objetivos de aprendizaje y los resultados del servicio, es necesario establecer las condiciones para provocar estabilidad entre las metas de aprendizaje y metas de servicio realizadas.

Ante la información obtenida y el análisis de la estructuración de las actividades de ApS-UAM, es posible determinar que el modelo que impera es el de ApS académico (p.e. Honnet y Poulsen, 1989; Howard, 2001), en tanto las experiencias están ligadas al plan de estudios de las 6 asignaturas de las carreras de Magisterio en Educación Primaria y Magisterio en Educación Infantil.

Las 456 experiencias de ApS desarrolladas por los estudiantes del GMEI y GMEP de UAM, se avalan la propuesta de Batlle (2003), quien indica que el ApS está desarrollándose con fuerza en las carreras educativas.

La duración de las experiencias de los estudiantes (20 horas de media) es suficiente para permitir mejorar el compromiso e inquietud estudiantil por realizar actividades de servicio a la comunidad (Giles y Eyler, 1994).

Siguiendo las ideas de Tillemann y sus colaboradores (2012), uno de los puntos en que es necesario poner atención frente a la enorme cantidad de experiencias de ApS de la UAM, se relaciona con la necesidad de identificar de manera adecuada las entidades en las que se desarrollan las experiencias y la evaluación de los datos cualitativos (auto-informes de los alumnos) para valorar los resultados educativos y del servicio.

Frente a un elevado número de participantes la retroalimentación individual profesor-estudiante se ve limitada, lo que altera la reflexión (Tillemann et al., 2012). Además, la falta de procesos eficaces de rendición de cuentas puede provocar problemas respecto a la veracidad de las experiencias reportadas.

6.1.2. Conceptualizaciones del aprendizaje-servicio: diversos puntos de vista ante un mismo fenómeno académico.

Uno de los objetivos del estudio de caso realizado era analizar las conceptualizaciones del ApS de acuerdo a cuatro unidades de análisis (estudiantes, docentes, socios comunitarios y directivos docentes). En esta investigación se asumió la inexistencia de una definición consensuada y generalizada del ApS en España (Lucas y Martínez-Odría, 2012) y la diversidad de definiciones conceptuales que se pueden presentar (Francisco y Moliner, 2010; Martínez et al., 2013).

La intención básica de este estudio era generar respuestas complejas a través de preguntas simples que pudieran mostrar diversidad de posiciones acerca del ApS. El resultado se ajusta a lo propuesto por Andrew Furco (1996) en el sentido de que el concepto es usado para identificar diversas actividades educativas.

Coincidiendo con Tapia (2010a), las definiciones de nuestros informantes muestran al ApS como [1] un proyecto, una experiencia, una práctica, [2] una metodología didáctica o estrategia pedagógica y [3] una pedagogía.

En el caso de los estudiantes, sus definiciones se centran en la colaboración con la comunidad o lo describen como una forma de poder colectivo para el desarrollo ciudadano. Es interesante constatar que para los estudiantes es una herramienta alternativa al voluntariado que les permitirá conocer la futura práctica y aprender de sí mismos. Estas ideas acerca del ApS están relacionadas con las propuestas de Jacoby y Asociados (1996) y

Kendall y colaboradores (1990), que centran sus descripciones en la perspectiva del servicio a la comunidad y los objetivos de aprendizaje.

Los docentes señalan que el ApS es una innovación didáctica que vincula servicio y currículum, generando una dinamización de este último y la reflexión estudiantil. Se describe como una metodología enseñanza-aprendizaje que mejora los aprendizajes, las competencias profesionales y ciudadanas, y las actitudes de los estudiantes, tal como proponen Cohen y Kinsey (1995) y Markus y colaboradores (1993).

Los socios comunitarios perciben al ApS como una estrategia didáctica (Tapia, 2010a) y una actividad de voluntariado (con extensión fija). Esta actividad representa posibilidades de colaboración con los centros/instituciones y permite a los futuros maestros conocer nuevas realidades y vivir experiencias, en las que les pongan a prueba las teorías aprendidas. Siguiendo la propuesta de Marullo (1996), los resultados de la tesis muestran que el ApS permite a los estudiantes realizar una evaluación de sus propios conocimientos para desarrollar una comprensión basada en la experiencia personal.

Los directivos de la UAM conceptualizan la propuesta del ApS como una innovadora estrategia de formación pedagógica, lo cual se asocia a la reforma educativa que implica el ApS para las facultades universitarias (Berry y Chisholm, 1999). Esto, en sí mismo, supone una oportunidad para sumar nuevos apoyos al ApS en la universidad.

Con independencia de las conceptualizaciones desarrolladas por cada colectivo, se observa que el ApS es un fenómeno de reciente expansión en la UAM. Siguiendo a Butin (2003) será labor de la investigación y de la práctica sortear la ambigüedad de principios y objetivos básicos de la propuesta, de cara a la institucionalización.

6.1.3. Motivaciones para participar en experiencias de aprendizaje-servicio

Las motivaciones de estudiantes, docentes y socios comunitarios para participar en las experiencias de ApS son diversas. El ejercicio de la práctica de servicio es lo que otorga sentido al ApS (Rubio, 2009).

Los estudiantes hacen hincapié en la obtención de experiencia previa al trabajo docente y en la puesta en práctica de habilidades, además de la oportunidad de enfrentarse a retos personales. La participación previa en actividades de voluntariado es un elemento que

impulsa a los estudiantes a realizar en el ApS. A través de esta experiencia, los estudiantes pueden mejorar su compromiso (Melchior, 1999; Schumer, 1994) y potenciar el valor de la práctica. Además, contribuye en la resolución de dudas profesionales (Capella, Gil y Martí, 2014).

Desde la perspectiva docente, las motivaciones percibidas acerca de la participación de sus estudiantes se centran en la necesidad de conocer la futura práctica docente a través de actividades experienciales, lo cual se alinea con las propuestas de Stewart (2012), quien señala que el ApS permite a los futuros docentes acercarse a las tareas profesionales con mayor confianza y seriedad.

Las motivaciones de los profesores universitarios son variadas (p.e. experiencias previas de activismo social, vocación personal, interés por la innovación educativa y por modelos alternativos en educación, crítica a modelos educativos) y parten de historias y experiencias personales (AAHE, 2002).

A los docentes de la UAM les moviliza en gran medida su compromiso con la educación, pero es necesario que la propia institución académica estimule el interés para participar en el ApS e impulsar cambios en el currículo que permitan agregar el ApS en las materias (Bringle y Hatcher, 1996).

Según Butin (2003) el ApS es una respuesta al modelo de “banco de la educación” [*banking model*], ya que permite que los docentes se unan y tomen una posición crítica respecto al modelo educativo, sus propias práctica y su posición de privilegio como “intelectuales” en la estructura socioeconómica.

Los docentes indican que el ApS mejora su adhesión al grupo profesional de trabajo, lo que desarrolla un equipo de trabajo cohesionado. Esto evidencia que el ApS es una herramienta para mejorar las relaciones interpersonales, como plantean Chickering (2008), Evans y colaboradores (1998) y McKewen (1996). En esta línea, el estudio realizado en España por Martínez y colaboradores (2013) también se alinea con los resultados presentados.

Por último, los socios comunitarios se motivan a participar en la propuesta de ApS por la novedad que presenta un modelo cercano al voluntariado y por la responsabilidad que sienten en compartir sus experiencias con los estudiantes y con las instituciones de educación superior. Esto va en línea con el trabajo de

Saltmarsh y Hartley (2011), quienes defienden la asociación entre la universidad y la comunidad. Para los autores, la comunidad es la poseedora de los conocimientos que permiten que se pueda trabajar juntos para crear soluciones eficaces a las problemáticas. De esta manera se aboga por una epistemología del conocimiento local para el desarrollo conjunto (d'Arlach et al., 2009).

6.1.4. Conexiones del aprendizaje-servicio con el currículum académico

Sin lugar a dudas, la conexión del servicio con el currículum en las actividades de ApS es un requisito principal para las experiencias educativas que se desarrollan desde las asignaturas, pues han de ser actividades de servicio organizadas (Bringle y Hatcher, 1996) que integren los aprendizajes curriculares y no curriculares (Rubio, 2009).

El ApS no solo a estar conectado al currículum, sino que ha de ser relevante para la comprensión y aplicación de los contenidos, y para crear significado de las contribuciones que los alumnos ofrecerán a la comunidad (Komives et al., 1998) a la vez que ha de ofrecer incentivos a los estudiantes y a los docentes que lo desarrollan. En este sentido Eyler y Giles (1999) indican que el ApS es un importante precursor del desarrollo de los estudiantes y de su éxito académico.

Desde el punto de vista de los estudiantes, las conexiones entre ApS y currículum se dan de manera distinta según la asignatura. En materias como Educación en valores: igualdad y ciudadanía (EVIC) y Organización del centro y del aula (OCA), los estudiantes perciben que la conexión se puede dar con mayor facilidad. Strage (2004) indica que los estudiantes que aprenden los contenidos del curso mediante el servicio a la comunidad, aprenden y reflexionan sobre los contenidos explícitos del curso.

Aunque la relación entre ApS y el currículum se establece de manera particular en cada asignatura, se ha observado que permite vivenciar aspectos de la realidad que no se conseguirían con la simple formación teórica. Al mismo tiempo facilita la transferencia de conocimientos del aula mediante el servicio real y permite experimentar de manera empírica aspectos de la práctica educativa. Estos datos coinciden con lo expuesto por Kuh y colaboradores (1991), quienes señalan que se ha de involucrar a los estudiantes dentro del aula y a través de actividades que vayan más allá del currículo.

Para Hughes (2002), los docentes son quienes tienen el papel protagónico en la formación de los estudiantes como ciudadanos activos, por lo que es fundamental el diseño del curso. Astin y Sax (1998) indican que esto generará resultados positivos para la comunidad en el futuro.

Los docentes también perciben que la relación de las actividades de ApS con el logro académico variará en función de las asignaturas en las que se desarrollaron las experiencias de ApS. Asignaturas como Organización Escolar (OE) y Organización del Centro y del Aula (OCA) pueden ser más complejas por su fuerte enfoque teórico y organizativo, pero fue el propio equipo docente quien después de debatir acerca de los tipos de experiencias adecuadas logró establecer un puente con la realidad.

Asignaturas como Educar para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática (EPIC) Educación en Valores: Igualdad y Ciudadanía y Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil (FTEI) se plantean como contenidos de fácil engranaje con el ApS.

El trabajo realizado por los docentes fortalece el enfoque pedagógico del ApS (Holland y Robinson, 2008) lo que permite un aprendizaje significativo y contribuye a mejorar el compromiso de los estudiantes con su proceso de formación docente.

Para los socios comunitarios, el ApS es una oportunidad de que las habilidades y conocimientos se transfieran a la comunidad, tal como lo plantea Wheatley (1999). Los socios comunitarios indican que el ApS favorece el aprendizaje de la profesión, junto al desarrollo ético y personal de los estudiantes en un contexto real. Esto coincide con lo planteado por Opazo y colaboradores (2015). Desde la perspectiva de los socios comunitarios, la posibilidad de reafirmar la vocación mediante la práctica docente está en línea con lo expuesto por García Gómez (2011), quien indica que mediante la puesta en práctica de los conceptos se construyen las relaciones de aprendizajes en la formación docente.

Por su parte, los directivos indican que el ApS encaja a la perfección con la idea de formación docente de la UAM, que busca la colaboración con la comunidad. Desde esta realidad, cabe destacar la conexión entre los incentivos ofrecidos y deseados por docentes y estudiantes. Es necesario estudiar su inclusión más allá de la asignatura (p.e. inclusión en la misión y visión de la universidad) con incentivos estudiantiles más poderosos (p.e. créditos

académicos). Ambos colectivos señalan la necesidad de contar con incentivos más potentes.

Desde el punto de vista de los directivos, la posibilidad de asociar el ApS al prácticum podría responder claramente a lo solicitado por el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (Estatuto del Estudiante Universitario). A la vez, y siguiendo a Thomson y colaboradores (2011), vale la pena impulsar un debate en torno a la asignación de crédito académico por la participación en el servicio comunitario, pues el crédito académico emerge desde el propio aprendizaje estudiantil que es resultado del servicio a la comunidad.

Es evidente que quienes ponen más énfasis en la relación con el currículum son los docentes de la UAM, lo cual concuerda con lo propuesto por Bringle y Hatcher (1996) quienes plantean que los docentes explorarán el cambio propuesto por el ApS solo si la promesa de la innovación les hace sentirse eficaces y competentes como profesores, en un marco académico y administrativo de institucionalización del ApS.

6.1.5. El Aprendizaje-Servicio y su impacto en la formación docente

Tanto la teoría presentada acerca del ApS en este estudio, como los resultados obtenidos permiten observar el impacto percibido en la formación docente. Es interesante que, para los informantes, el ApS tiene un impacto en [1] la mejora personal (desarrollo valórico y ético), [2] el conocimiento de nuevas guías, recursos, estrategias y materiales, [3] la vocación docente y [4] la motivación para el compromiso ciudadano y la responsabilidad social.

Los proyectos (experiencias) de ApS en la formación docente no son de fácil comparación (Donahue, 1999), por lo que es complejo extraer conclusiones generales. Pero existen evidencias consistentes que plantean la relación entre el ApS y el desarrollo de competencias y disposiciones necesarias para la docencia eficaz y la calidad en la formación de futuros docentes (Harwood et al., 2007; Root et al., 2002b).

Britzman (2003) indica que las metodologías que se implementan en la formación del profesorado deben centrarse en que los futuros educadores y formadores de docentes trabajen colaborativamente para reformular la posición dialógica de los maestros como negociadores, mediadores, agentes de cambio educativo y actores sociales. Por ello la propuesta de Rubio (2009) indica que el ApS hace posible aprendizajes diversos y de calidad. Para la formación del profesorado, el ApS puede [1] acortar la distancia entre teoría

y práctica, [2] mejorar la adquisición de competencias, [3] integrar los aprendizajes curriculares y los no curriculares, [4] favorecer la aproximación a la realidad y a los principales problemas de su entorno de una manera analítica y global al mismo tiempo, [5] estimular la dimensión emocional, crítica y reflexiva, [6] generar aprendizajes transversales e interdisciplinarios que pueden ser evaluados desde las diversas asignaturas del currículum e [7] integrar la ciencia (como conocimiento) y los valores.

Berger-Kaye (2004) indica que el ApS promueve entre los estudiantes y los académicos la aplicación del conocimiento a través de la interacción, la investigación, la práctica, la teoría, la discusión y la planificación para la acción. Según García Gómez (2011), el ApS en el marco de la formación docente puede contribuir a identificar la relación entre los aprendizajes que adquieren en su formación como profesores y los que han de adquirir para la construcción y desarrollo de modelos democráticos y de justicia educativa y social.

El ApS es un promotor de ideas para los estudiantes de magisterio, en tanto promueve el uso de este tipo de actividades en su futuro ejercicio de la profesión (Bates et al., 2009). Lucas y Martínez-Odría (2012) indican que las experiencias de ApS tienen un impacto formativo y transformador por su incidencia en el desarrollo personal de los estudiantes, ya que aumenta la sensibilidad de los alumnos (Driscoll et al., 1996) y mejora la tolerancia y la capacidad para trabajar con grupos (Eyler y Giles, 1998; Osborne et al., 1998).

Así mismo, el ApS puede tener un impacto en el liderazgo (Boyte y Kari, 2000; Butler, 2000; Komives, et al., 1998) pues las responsabilidades ciudadanas adquieren relevancia durante el período de formación. Folgueiras y colaboradoras (2013) indican que los estudiantes son conscientes del valor social y educativo que tienen sus acciones, lo cual mejora su motivación e implicación.

Los resultados del presente estudio concuerdan con las investigaciones que señalan que a través del ApS, los futuros maestros desarrollan una visión realista de la profesión, son más sensibles a las necesidades y diferencias de sus alumnos (Root, 2005) y entienden mejor el aprendizaje social y emocional que es fundamental para apoyar los procesos de aprendizaje académico de los alumnos, lo que a su vez ayuda a adaptarse y mantenerse dentro de la profesión docente (Billig y Freeman, 2010; Harwood et al., 2006; Root et al., 2002; Vickers, 2007).

Para que la educación superior cumpla las expectativas sociales y pedagógicas de la sociedad, es necesario evitar lo que Santos Rego (2013) señala como modelos de talentos lineales, sin visión social y cultural, que no responden ya a ninguna agenda innovadora o de calidad. Martínez (2008) indica que el ApS en la educación superior es relevante, pues permite la transformación hacia una sociedad digna, inclusiva, cohesionada y equitativa.

Los resultados obtenidos en torno al impacto del ApS en la formación coinciden con lo planteado por Buchanan et al. (2008), pues los futuros docentes aprenden a ser profesionales reflexivos, sensibles a las cuestiones basadas en la comunidad, a la vez que reflexionan de forma crítica acerca de sus propios pensamientos, aprendizajes y prácticas. Esto puede influir en la representación que el estudiante desarrolla de su rol docente (Root et al., 2002), mejorando la adhesión psicológica del profesor a la profesión educativa (Coladarsi, 1992).

6.1.6. El Aprendizaje-Servicio y sus obstáculos

Los resultados obtenidos permiten estar de acuerdo con Bringle y Hatcher (1996). El ApS desarrollado en la UAM refleja un interés entre estudiantes, profesores, socios comunitarios y directivos docentes. Sin embargo, este interés no es suficiente. Es necesario crear las condiciones para crear una cultura que acepte y promueva el ApS a nivel institucional.

Es clave la propuesta de Gezuraga (2014) en torno a la claridad de las dimensiones que deben tenerse en cuenta en la instauración y evaluación propuesta innovadora. Esto requiere un tiempo y dedicación que supone un esfuerzo profesional y personal para los actores.

La inexistencia de estructuras formales de apoyo al ApS (p.e. oficina de ApS) dificulta la realización de las prácticas educativas y comunitarias. Estas estructuras son necesarias para el monitoreo, la comunicación y la evaluación de los proyectos. Aunque Bringle y Hatcher (1996) advierten que las actividades se presentan como una secuencia lineal, rara vez se dará el desarrollo sin ciclos de ida y vuelta.

Por otro lado, la secuencia de tareas para incluir el ApS en la universidad no debe convertirse en un bloqueo, pues un paso anterior no se debe lograr en su totalidad antes de intentar el siguiente paso (Bringle y Hatcher, 1996).

Si bien los resultados de esta tesis expresan las posibilidades del ApS desde la perspectiva de las unidades de análisis, la propuesta nunca será una panacea para enfrentar los desafíos sociales y educativos contemporáneos (Martínez y Martínez, 2015). Creemos que el ApS ha de impulsar en la universidad un cambio en la cultura institucional que implique reconocimiento (Martínez, 2008) y avanzar en el desarrollo de un modelo formativo que conecte la universidad, la escuela y la comunidad (García Gómez, 2011).

En términos generales, los principales obstáculos detectados se relacionan con el tiempo para la realización del servicio (estudiantes) y para la reflexión estructurada, y el monitoreo de la actividad (docentes y socios comunitarios). El gran número de actividades desarrolladas hace complicado el monitoreo y coordinación, por lo que los docentes intentan responder a los desafíos relacionados con la comunicación mediante el uso de una plataforma virtual (p.e. Moodle), dinámicas grupales, entre otras estrategias. Si bien esto puede sortear las complejidades iniciales, se torna en una dificultad permanente para el proceso de reflexión de los estudiantes. No se ha de olvidar que Eyler y colaboradores (1996) indican que la reflexión es el verdadero guion del ApS, pues une la experiencia del estudiante *en y con* la comunidad, y con su aprendizaje académico.

Sin la existencia de condiciones adecuadas para llevar a cabo la reflexión, no es posible establecer un equilibrio óptimo para el desafío del ApS y el apoyo que es necesario dar a los estudiantes. Sin la reflexión estructurada y monitorizada no será posible demostrar la comprensión y los cambios en los conocimientos, las habilidades, las creencias, los valores y/o las actitudes estudiantiles (Ammon et al. 2002).

La enorme cantidad de experiencias de ApS realizadas por semestre académico en la UAM provoca un problema de gestión documental importante, por la acumulación de datos anecdóticos lo que puede atentar contra la validez de las experiencias (Howard, 2003).

En este sentido, el uso del auto-informe reflexivo en nuestro modelo puede esconder deficiencias en las relaciones entre efectos de servicio y trabajo del aula (Giles y Eyler, 1994), diferencias de niveles de reflexión y hasta problemas de veracidad de lo informado, sin contar con que el elevado número de participantes en las experiencias de ApS en la UAM limita la cantidad de retroalimentación individual que el profesor es capaz de proporcionar, alterándose el resultado de la reflexión (Tilleman et al, 2012).

En términos de la expansión del ApS en la facultad de profesorado, es necesario atender a las advertencias de Kolenko y colaboradores (1996), quienes plantean que a veces las principales barreras para el ApS residen en las propias filas del profesorado, por cuestiones ideológicas, por desconfianza o por quitar tiempo a actividades de publicación científica y gestión docente. Es importante iniciar el estudio organizado de las asignaturas y titulaciones en las cuales se pueden realizar más fácilmente experiencias y proyectos de ApS con garantías de impacto educativo.

Otros de los obstáculos a tener en cuenta es la idea de las actividades de servicio que puedan tener los socios comunitarios. La limitada comunicación que hay entre socios comunitarios y universidad hace necesario mejorar la entrega de información y buscar consensos acerca de lo que representa el ApS académico de la UAM. Siguiendo a Honnet y Poulsen (1989) y Howard (2001) el consenso ha de relacionarse con lo siguiente:

1. El ApS UAM es un servicio proporcionado en y para la comunidad, para responder a una necesidad que se origina en ella.
2. El aprendizaje académico se fortalece mediante la ejecución del servicio.
3. El ApS permite desarrollar el compromiso estudiantil, la participación ciudadana, la ciudadanía democrática activa, la responsabilidad social y la mejora profesional de los futuros docentes.

Será óptimo asumir puntos de acuerdo entre comunidad y universidad (estudiantes y profesores) con respecto a las definiciones del ApS, monitoreo de las actividades y marcos de buena conducta (código de ética).

6.2. Contribuciones e implicaciones de la investigación

La presente investigación aporta información sobre la comprensión de la experiencia de ApS en la formación docente por los distintos participantes. El trabajo se ha desarrollado en una universidad pública española, lo cual permite obtener una panorámica que podría ser abordada en otros planteles universitarios nacionales.

Al trabajar con cinco unidades de análisis (experiencias, estudiantes, docentes, socios comunitarios, directivos universitarios) se ha logrado comprender las diversas posiciones en torno al ApS en la formación de maestros.

Esto permite aportar información actualizada del campo de estudio, que puede servir a la comunidad científica en la constante búsqueda de evidencias para fundamentar la práctica del ApS en la universidad. A la vez se pretende que esta investigación sirva como elemento orientador en las facultades de formación del profesorado para el posicionamiento y apoyo institucional que requiere el desarrollo de esta metodología.

Otra de las contribuciones de este estudio se centra en el trabajo metodológico realizado. Se han establecido diversos pasos en torno a la gestión y explotación de los datos. La codificación de fractura durante la transcripción permitió hacer un primer acercamiento a los datos. Esto hizo posible una codificación más clara y eficaz cuando se realizó el análisis de contenido (CMDA).

Asimismo, el retorno a los participantes de las transcripciones codificadas permitió mejorar los análisis, pues mediante sus correcciones se ha mejorado ostensiblemente la calidad de la información presentada.

6.3. Limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones futuras

El análisis de las limitaciones de este estudio representa uno de los elementos relevantes de la investigación. Es un acto ético por parte del investigador reportar a los miembros de la comunidad científica los problemas surgidos. De esta manera se ofrece a los futuros investigadores del campo la posibilidad de reflexionar acerca de la experiencia de un colega y prever situaciones complejas con antelación.

A continuación se detallan las principales limitaciones del presente estudio:

- El desarrollo de un estudio de caso instrumental ha sido una estrategia acertada para nuestra investigación, en tanto seguimos la recomendación de Folgueiras et al. (2013), que invita a realizar estudios sobre aquellos proyectos de ApS que tienen resultados positivos. La principal limitación de nuestro estudio de caso es la referida a la generalización de los resultados. Los estudios posteriores podrían intentar aumentar la muestra e incluir diseños cuantitativos que permitan realizar estimaciones estadísticas.

- La baja participación del alumnado y los socios comunitarios, provocada por problemas de agendas personales e institucionales, disminuyó ostensiblemente la muestra esperada, lo que obligó a modificar las técnicas a utilizar.
- El análisis de las 456 experiencias obligó a realizar una serie de operaciones de transformación del material de formato .htm y/o .doc al formato .pdf. El sentido de esto era evitar alterar el documento original.
- Respecto al uso de técnicas complementarias, como el *focus group*, ha sido imposible concertar una cita entre cuatro unidades de análisis (estudiantes, docentes, profesores y socios comunitarios). Esta situación generó un profundo desconcierto inicial, por lo cual se buscaron soluciones para mejorar la credibilidad de los resultados (triangulación de informantes).
- La gran cantidad de contenido generado (tabla 40) fue un reto para el investigador, no solo en lo que respecta a la transcripción de miles de minutos de audio, sino por la selección adecuada de los resultados. En este sentido, el trabajo entre el investigador y el equipo de expertos (investigadora senior e investigadora posdoctoral) fue clave en la gestión y selección de los datos.

Tabla 40.
Relación total de citas y palabras analizadas

Unidad de análisis	Citas	Palabras
Estudiantes	409	18.444
Docentes universitarios	387	26.987
Socios comunitarios	284	15.707
Directivos universitarios	58	3.004
Total	1.138	64.142

Respecto a las recomendaciones para futuras investigaciones, consideramos necesario profundizar en los siguientes aspectos:

1. Meta-análisis estadísticos de pruebas/test de medidas usadas en la investigación del ApS. Se recomienda que para evitar dificultades en la selección de instrumentos se utilicen bases de datos internacionales (ERIC, Web of Science, Scopus) y que para la selección se utilicen descriptores específicos y booleanos (p.e. OR) para mejorar la búsqueda.

2. Estudios cuantitativos que permitan valorar mediante cuestionarios y/o encuestas [1] las motivaciones y valores de los estudiantes, [2] el desarrollo moral, [3] la autoestima y el autoconcepto, [4] el desarrollo estudiantil, [5] las actitudes y [6] el pensamiento crítico del estudiante.
3. Estudios asociados al grado de satisfacción y a la evaluación de competencias transversales y específicas que se desarrollan en los actividades de ApS.
4. Estudios evaluativos de experiencias y programas de ApS.
5. Estudios de interacción entre el estudiante y el socio comunitario. Para estos estudios cualitativos se recomienda utilizar protocolos de observación y realizar cálculos de concordancia entre observadores (p.e. índice de Kappa-Cohen).
6. Análisis documentales de proyectos de ApS. Se recomienda organizar el formato de los documentos de los proyectos a la vez que los objetivos y categorías de análisis de la investigación.
7. Estudios comparativos de legislación y documentos internacionales que permitan comparar la situación del ApS español a nivel internacional. Dichos estudios permiten establecer marcos que orientan futuras políticas públicas del ámbito.

6.4. Conclusiones

Tras la revisión teórica y el trabajo empírico de esta tesis, es posible concluir que el ApS es un elemento de auténtica mejora de la formación docente. Durante el estudio se han encontrado evidencias teóricas y empíricas que permiten sostener que el ApS desarrolla una serie de mejoras académicas, personales y sociales que justifican su inclusión en los planes de estudio universitarios.

Para esta investigación, ApS es un fenómeno académico y social, por lo que el objetivo general de “Comprender el desarrollo del Aprendizaje-Servicio en el Grado de Magisterio en Educación Infantil y en el Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM” nos ha permitido determinar que el avance de la metodología ha sido vertiginoso y que ha tenido un impacto positivo en el estudiantado, profesorado y entidades en las que se ha desarrollado la práctica.

El espíritu comprensivo de esta investigación permite afirmar que el ApS se extiende más allá de las fronteras metodológicas, en tanto que se ha observado que el ApS representa un espacio de intercambio de saberes y experiencias para estudiantes, docentes y comunidades, lo que favorece la mejora de la formación pedagógica. El ApS es una oportunidad de contacto real entre la teoría pedagógica y la práctica comunitaria.

Respecto al primer objetivo de la investigación, “describir las características de las experiencias de ApS desarrolladas por estudiantes de Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria de la UAM”, se ha podido observar que los 25 tipos de experiencias realizadas acercan a los estudiantes a múltiples realidades, que pueden resultar desconocidas para el ciudadano común.

Se han detectado una gran cantidad de acciones que guardan relación directa con la formación pedagógica, lo que las convierte en auténticas prácticas de vinculación previa con el campo profesional de la educación. Las actividades del programa de ApS-UAM tienen una estrecha relación con la formación del profesorado, en tanto el cuerpo docente ha desarrollado una serie de actividades que plantean alinear las experiencias de servicio con el campo educativo.

Aunque no se puede determinar que todas las experiencias realizadas hayan generado resultados de aprendizaje significativo, los resultados permiten defender que el ApS realizado por el alumnado tiene el potencial de cambiar percepciones, creencias e incluso prejuicios que pudieran tener los futuros maestros.

Es importante que la experiencia y/o proyecto de ApS se diseñe adecuadamente para que el estudiante explore técnicas pedagógicas y realice inmersiones en espacio culturales diversos, lo cual le permitirá conocer nuevas posiciones personales, políticas e ideológicas de las comunidades donde desarrollará su práctica.

La impresionante extensión territorial de las actividades de ApS desarrolladas por los estudiantes de la UAM permiten la diseminación de una estrategia educativa y una manera novedosa de entender la acción solidaria y la transferencia universitaria a la comunidad. Mediante el acercamiento práctico a los territorios, la formación docente puede ser un elemento de mejora del pensamiento crítico de los futuros docentes.

El cambio social, la ética del servicio y el conocimiento de los aspectos comunitarios, del otro y de uno mismo no han de ser solamente una labor de escritorio o de biblioteca (o bases de datos científicas). Por el contrario, desde las aulas, donde se les ofrece los contenidos y conocimientos técnicos y científicos (fundados en la información y la investigación), nuestros estudiantes se acercan a la comunidad a vivir sus experiencias de servicio.

La reflexión acerca de las experiencias de servicio (a nivel personal e interpersonal) permite que los estudiantes se desarrollen como profesionales de la educación reflexivos, críticos y comprometidos con la reforma de la estructuras predominantes de poder, y que cuestionen el paradigma del servicio basado en la caridad para avanzar en el desarrollo de un pensamiento basado en el cuidado del otro, la defensa de los valores humanos y el activismo ciudadano. Esto será el primer paso para el cambio de las representaciones personales acerca de la comunidad y para desarrollar actitudes de defensa de la justicia social. La cultura y el territorio son los espacios fundamentales para el logro de experiencias de servicio de alto impacto pedagógico.

El número creciente de experiencias de ApS en la UAM demuestra el desarrollo y extensión de la práctica en la facultad, pero los datos expuestos han de llevar a la búsqueda de actividades de servicio organizadas y eficaces, de manera que se cumpla con el espíritu de la propia metodología y también con los planes curriculares obligatorios de la formación de magisterio en el contexto nacional.

Respecto al segundo objetivo del estudio, “*conocer las representaciones de los estudiantes de la UAM que participan en proyectos de ApS*”, se puede decir que los propósitos que movilizan a los estudiantes para participar en las actividades de servicio incluyen motivos personales y profesionales, destacando el altruismo como un elemento relevante.

Son también importantes las implicaciones que tienen las experiencias de ApS para el desarrollo valórico y moral, la autoestima, el desarrollo de actitudes hacia la acción social y la comunidad y el pensamiento crítico. Aunque su práctica representa una serie de ventajas para los estudiantes de magisterio, es necesario asumir los problemas que pueden representar para algunos estudiantes con menor experiencia en actividades voluntarias, con problemas de tiempo por motivos personales (responsabilidades familiares y/o laborales) y hasta con aquellos que aun participando en actividades de servicio pudieran experimentar

temores, dudas, y/o situaciones problemáticas que dificulten el desarrollo normal de una actividad de ApS.

Por ello, es necesario abordar con los estudiantes estos factores antes, durante y después del inicio de las actividades. La tutoría es fundamental, pues los estudiantes se enfrentan a una serie de acciones dilemáticas que requieren acompañamiento y supervisión. Esto justifica la necesidad de proponer que las acciones de ApS se conviertan en una función docente reconocida legalmente y con el debido apoyo, pues no solo está en juego la eficacia del programa, si no el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque en el estudio la generalización de resultado es limitada, los resultados sugieren que el ApS dentro de sus asignaturas ha sido un elemento valioso para la mejora de los aprendizajes y la experimentación de los contenidos propuestos en el aula. Aspectos como la mejora en el conocimiento de la comunidad, la comprensión de la diversidad y la puesta en práctica de nuevas estrategias docentes permiten establecer que la metodología es una herramienta óptima para mejorar las competencias docentes que requiere la sociedad española, en constante cambio por complejidades económicas y sociales que acompañarán a los ciudadanos en los próximos años.

En esta línea, el impacto del ApS en la formación de los estudiantes de magisterio no es solo una innovación a emprender para mejorar la calidad de su enseñanza, sino que es un imperativo legal que la universidad ha de cumplir. El Real Decreto 1791/2010 es claro al indicar que en el caso de las prácticas, se ha de favorecer la adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de sus actividades profesionales y faciliten su empleabilidad.

Llegados a este punto, emerge una de los principales dudas que plantea la metodología del ApS, pues aunque está incluida dentro del plan de estudios que cursan los estudiantes, ellos no logran ver la relación directa que la metodología tiene con la mejora de las condiciones de empleabilidad futura.

Si bien la mera práctica del ApS no permitirá asumir las posibilidades de mejora para la búsqueda de empleo, es necesario desarrollar un marco explícito de competencias (p.e. personales, ciudadanas, interpersonales, profesionales, pensamiento crítico, elaboración y desarrollo de proyectos) que deben ser compartidas con los estudiantes de manera que

puedan establecer las conexiones que les permitan sentir la diferencia que esta experiencia puede representar para el desarrollo de su profesión docente.

A partir de la información obtenida en este estudio, se puede afirmar que el ApS practicado en la UAM mejora el desarrollo del sentido de la responsabilidad social en los futuros docentes, que creen que pueden provocar un impacto en la comunidad. No debe olvidarse que, como maestros, ejercerán una influencia importante en el desarrollo de futuros ciudadanos.

Si bien los estudiantes observan que el hecho de participar en actividades de ApS les permite coger experiencia empírica y mejorar sus competencias como profesionales de la educación, es necesario hacer explícitas qué competencias son las que se verán mejoradas. Por ello la investigación futura ha de apuntar en este sentido.

Con el tercer objetivo específico se pretende “conocer las opiniones del profesorado universitario de la UAM respecto a la experiencia de ApS”. Ha sido interesante constatar que con respecto a la conceptualización, existe una estructura conceptual compartida que permite que los docentes funcionen como un equipo cohesionado, sustentando las dificultades en términos del tiempo y carga de trabajo que puede representar el ApS para los profesores de la UAM.

Al igual que los estudiantes, los docentes reconocen la importancia de la metodología en la formación docente. Si consideramos la diversidad de asignaturas y contextos de enseñanza-aprendizaje que se promovieron, los profesores han contribuido al desarrollo de habilidades personales y profesionales que por sí mismas son de difícil desarrollo en las asignaturas.

Al impulsar el trabajo de los estudiantes en diversos contextos, los profesores son conscientes de que están acercando a los futuros docentes a experiencias significativas que pueden mejorar sus competencias personales y profesionales. Esto garantiza que los estudiantes de la UAM tengan contacto previo con colectivos que es posible que conozcan durante su práctica docente futura. De esta manera se puede mejorar la percepción de la diversidad y la sensibilidad hacia las problemáticas comunitarias, además de mejorar las relaciones con diferentes personas y grupos (p.e. el diálogo intergeneracional).

Los profesores están fomentando, desde sus asignaturas, una conexión entre la universidad y la comunidad que impactará en todos ellos, por lo que se puede asegurar que mediante el ApS están preparando de manera eficaz a los futuros profesores para múltiples entornos de enseñanza. Esto reviste una especial importancia, pues se prevé que los contextos de enseñanza sufran importantes cambios en los próximos 20 años, por lo que la formación ha de ir más allá de los contextos tradicionales.

En este sentido, es conveniente que los docentes universitarios diseñen experiencias educativas eficaces en forma de proyectos consolidados que puedan ser sostenibles en el tiempo, y que faciliten la preparación de los futuros maestros para sustentar las situaciones complejas que pueden surgir durante las experiencias de ApS. Para ello, la reflexión acerca de la actividad es clave y se han de buscar alternativas para realizar esta práctica durante todo el proceso de ApS (reflexión continua).

Junto con la problemática del apoyo institucional, la principal dificultad que se ha evidenciado es la de realizar una reflexión de carácter estructurado. Los docentes identifican que la reflexión es un elemento esencial del ApS, pero la falta de tiempo supone dificultades para que los estudiantes relaten y reflexionen sistemáticamente acerca de sus experiencias durante el curso.

Las tasas de participación en actividades de ApS son altas en la UAM, por lo que estamos en presencia de un modelo que aumenta la presencia de la universidad en la comunidad, pero genera la problemática del seguimiento (tutoría) y la reflexión. El uso de plataformas virtuales (p.e. Moodle ApS-UAM) puede ayudar a superar esta dificultad, pues permite la creación de comunidades virtuales de aprendizajes, pero se ha de asumir que la tecnología solo es un medio para cumplir con los objetivos del ApS y no un fin. En este sentido, los docentes de la UAM han desarrollado un modelo funcional que les ha permitido monitorear, acompañar y evaluar las actividades de servicio realizadas por los estudiantes. Sin embargo, sigue siendo clave el apoyo institucional para el establecimiento de estructuras de apoyo a la gestión de las experiencias, en forma de oficinas de ApS que permitan poner a disposición de los docentes apoyos materiales y humanos.

Los resultados del estudio señalan que el ApS no es solo una herramienta de mejora para la formación docente, sino que es en sí misma una estrategia de mejora de la comunicación entre los docentes. Trabajar en esta metodología como grupo profesional les ha permitido

mejorar la cooperación académica, que es un tema complejo en la educación superior, producto de las peculiaridades de un modelo universitario que hace complejo el trabajo multidisciplinar en actividades docentes (no así en investigación, donde es una práctica común en las últimas décadas).

Los docentes participantes en este tipo de experiencias se organizan en colectivos académicos que impulsan un movimiento con un impacto inmediato en las instituciones y colectivos académicos cercanos. Es común que esto despierte la curiosidad de otros colegas, quienes al conocer los beneficios de la propuesta pueden sentirse motivados para incluir el ApS en su práctica docente.

Es aquí donde la palabra “movimiento” cobra vida, y su disseminación, que en muchos casos se realiza a través del boca a boca, supone una atractiva opción metodológica en la formación docente y profesional, en general. El ApS está ganando impulso en las facultades de formación docente que lo utilizan, ya que tiene la ventaja de que se puede integrar en cualquier tipo de curso de formación del profesorado.

Es evidente que la conexión del ApS con el currículo corre por cuenta de los docentes, en tanto que ellos son quienes deben establecer el puente entre los contenidos de sus materias y el ApS. Con independencia de la relación más o menos directa entre el servicio y los contenidos de la materia, el hecho de trabajar el ApS desde diversas asignaturas permite dinamizar y dar vida a los contenidos en la realidad. Sin embargo, la integración curricular del ApS puede ser una tarea ardua para cualquier maestro, pero el trabajo colegiado puede ayudar a sortear esta problemática.

Para el ApS, como para cualquier metodología, los principales obstáculos están asociados a cuestiones de apoyo institucional y tiempo personal de los docentes y sus estudiantes. Los profesores afrontan estos retos con la conciencia de que el ApS es una herramienta que permite mejorar la calidad de la enseñanza docente y una oportunidad para satisfacer las demandas de la sociedad, que necesita los mejores docentes posibles.

Respecto al cuarto objetivo, que pretende “conocer las valoraciones de los socios comunitarios respecto a las experiencias de ApS realizadas en sus colectivos”, se halla que el ApS, al extenderse más allá del aula, presenta la posibilidad de exponer a los estudiantes a situaciones desconocidas que han sido vivenciadas y apoyadas por los socios comunitarios.

Las entidades, aun cuando entienden de formas diversas el concepto del ApS, han logrado desarrollar experiencias interesantes y de alto impacto pedagógico y vocacional para los estudiantes. Esto ha favorecido que los estudiantes tengan oportunidades para realizar servicios en espacios sociales y culturales diversos, con lo que pueden mejorar su comprensión de la realidad social.

Las dificultades de comunicación entre la universidad y las entidades plantean un obstáculo importante para el desarrollo de las experiencias de ApS, por lo que es necesario pensar en alternativas eficaces de comunicación y entrega de información a las instituciones. Solo mediante el diálogo fluido entre la universidad y los socios comunitarios se generarán partenariados sólidos que puedan aspirar a convertirse en comunidades de aprendizajes vivas para desarrollar agendas colectivas en pro de la mejora social.

El diálogo centrado en experiencias significativas de ApS mejorará la experiencia de los estudiantes, y de la universidad en general, a la vez que posicionará a la entidad como un verdadero “socio” en la labor formativa del estudiante, en tanto las entidades ofrecen de manera altruista asesoría y apoyo a los estudiantes. Este proceso facilitará la comprensión del estudiante acerca de las experiencias que está viviendo, lo que a su vez mejora los resultados de las experiencias de ApS realizadas. De esta manera, se abre la posibilidad de tener un mayor impacto en la formación de los futuros docentes.

Los socios comunitarios son conscientes de su rol en las experiencias de ApS, por lo que también han de ser conscientes de su impacto como “co-educadores”. Por ello, es necesario avanzar en el desarrollo de proyectos consolidados, fundados en un diagnóstico centrado en la comunidad, que tenga en cuenta las posibilidades de responder a las necesidades de nuestros estudiantes.

La teoría y la práctica plantean que, además de conocer las características de la institución, es necesario conocer la cultura y valores de los estudiantes, para de esta manera poder prever las necesidades y apoyos necesarios encaminados al desarrollo de experiencias beneficiosas para la comunidad y el alumno.

Las características de los grupos y comunidades donde se desarrollan las experiencias de servicio son clave, pero también lo es el trabajo cotidiano con los colectivos comprometidos, que permitirán el desarrollo de actividades de servicio eficaces con una fuerte carga experiencial que permita desarrollar cambios epistemológicos en los

estudiantes universitarios. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar una comprensión profunda del fenómeno experimentado, con la garantía de poder transferirlo a otros contextos de su vida personal y profesional.

Cada socio comunitario proporciona al ApS una oportunidad de experimentar en primera persona un conjunto de vivencias, formas de organización y comunicación en interacción, que puede suponer un cambio en la perspectiva personal del futuro maestro. Aunque las universidades tienen el “guión” de las experiencias y nuestros estudiantes son los “protagonistas” de los actos, las comunidades son las que tienen el “ambiente” y “escenario” natural donde desarrollar estos “actos” significativos. En pocas palabras, la comunidad es el verdadero laboratorio natural.

El quinto y último objetivo se centra en conocer las valoraciones de docentes directivos respecto a las experiencias de ApS realizadas en la UAM. Se ha observado un interés creciente por el ApS como herramienta para la renovación pedagógica por parte de la facultad de formación del profesorado, pues a pesar de los claros esfuerzos por reformar la educación universitaria nacional, el modelo imperante sigue centrado en un enfoque tradicional de ejercicios y prácticas de habilidades aisladas entre sí. El ApS es una oportunidad para que las instituciones universitarias promuevan el desarrollo de competencias personales, profesionales y ciudadanas que estén en línea con las demandas ciudadanas contemporáneas.

Los directivos que participaron en el estudio ven una clara relación entre el ApS y la mejora de los programas de formación del profesorado, pero es necesario que éstas se desarrolle de manera estructurada y con un apoyo explícito que permita a los docentes promover el desarrollo de habilidades, conocimientos y valores que mejoren el aprendizaje de la profesión docente.

Es comprensible que la universidad, debido a su estructura y al volumen de tareas que tiene asignadas, entienda que el acto de institucionalizar el ApS es complejo, pero no se pueden relegar los intereses del estudiante, de la comunidad y de la sociedad en su conjunto. Por ello, nos encontramos frente a una encrucijada que va más allá de la firma de documentos o de un ítem de financiación concreto que permita el desarrollo de una innovación metodológica.

Las universidades son los espacios idóneos para liderar el cambio metodológico que, a su vez, se extenderá por la sociedad. Por este motivo, es necesario articular un plan de acción integral que permita desarrollar con garantías el ApS a nivel universitario.

Si bien la literatura científica plantea diversos modelos de ApS, en esta tesis se asume un modelo que centra sus acciones en cuatro actores clave [1] la institución, [2] los profesores, [3] los estudiantes y [4] la comunidad. En este aspecto, y de acuerdo con Bringle y Hatcher (1996), aunque no es un listado de elementos exhaustivo, si han de ser tenidos en cuenta a la hora de programar el ApS para garantizar el éxito del esfuerzo.

Se considera necesario aumentar la difusión del ApS en la universidad, más allá de las publicaciones científicas, charlas y actividades puntuales. Por ello, una oficina para el ApS parece el espacio adecuado para la organización de recursos y esfuerzos, para implementar un monitoreo eficaz del alumnado y establecer comunicaciones expeditas con los socios comunitarios.

Una oficina de ApS puede ampliar el desarrollo de la metodología mediante la recopilación de recursos y el diseño de actividades para cada circunscripción. La oficina también tiene como tarea documentar la implementación del ApS (monitoreo) y los resultados de estas prácticas (evaluación).

Bringle y Hatcher (1996) indican que las acciones rara vez serán lineales, pero en el caso de la UAM los resultados plantean la existencia de una enorme masa crítica docente, estudiantil y comunitaria, que ha de ser atendida adecuadamente. Se ha de pensar que no se trata solo de la supervivencia de una práctica educativa innovadora. Se trata, más bien, de un nuevo pacto entre comunidad-universidad que revitaliza la responsabilidad social que tiene la institución, a la vez que es un puente para el desarrollo sostenible de las comunidades que han sido más vulneradas por los cambios socioeconómicos actuales.

Asumimos que el ApS en la formación docente no es un fin en sí mismo, sino un medio para promover los mejores resultados educativos posibles, lo cual es un imperativo para las facultades de educación, formadoras de los maestros del futuro.

Aunque para la presente investigación el ApS genera un optimismo por la vía del cambio y mejora de las prácticas educativas y relaciones con la comunidad, no se puede dejar de pensar en advertencias de Butin (2003), que llama a reflexionar acerca de la creencia de que

el ApS y sus resultados son buenos para todo el mundo. En opinión de este investigador vale la pena plantearse las siguientes preguntas:

1. ¿Se ha logrado algún impacto efectivo en la comunidad?,
2. ¿Quién se beneficia realmente del desarrollo -y publicidad- de los cambios?
3. ¿Cuáles son los aprendizajes reales que se pueden documentar y evaluar como resultado del proceso de ApS que se está impulsando?

Para finalizar, se puede asegurar que el ApS practicado en la UAM es por sí mismo una buena práctica en la formación del profesorado. Si partimos de la propuesta de Anderson y Hill (2001), las experiencias analizadas cumplen claramente con 7 de 10 principios.

- **PRINCIPIO 1.** Los docentes y estudiantes de la UAM se han preparado para utilizar el ApS como pedagogía, participando en experiencias de buenas prácticas, formación de docentes y programas de mentorías a nuevos estudiantes.
- **PRINCIPIO 2.** Los profesores y estudiantes involucrados en el programa de ApS-UAM tienen una clara comprensión de la teoría y de los principios de las buenas prácticas de ApS, que se utiliza como un método de enseñanza estructurado.
- **PRINCIPIO 3.** Los cursos de formación del profesorado que incluyen ApS en la UAM están basados en teorías y prácticas de enseñanza y aprendizaje que son congruentes con la metodología. En los casos en los que hay dificultad, los docentes han realizado los debidos ajustes para flexibilizar y hacer sus contenidos cercanos al ApS.
- **PRINCIPIO 5.** La reciprocidad y el respeto mutuo han caracterizado el programa de ApS en la UAM. Esto incluye el trabajo respetuoso entre los formadores docentes, los estudiantes y la comunidad.
- **PRINCIPIO 6.** Los estudiantes de la UAM participan en diversas y variadas experiencias de ApS que les ha puesto en contacto con diversos colectivos de la comunidad.
- **PRINCIPIO 9.** Los profesores de la UAM han alineado los resultados del ApS con los objetivos de sus programas de estudio.

- **PRINCIPIO 10.** El programa de formación docente, los directivos y la comunidad apoyan el ApS y proporcionan los recursos básicos y los elementos estructurales necesarios para el éxito continuo de la metodología en la UAM.

Además, se está en buen camino para cumplir con los principios 4, 7 y 10, referidos respectivamente al [i] diseño, implementación y evaluación de proyectos, [ii] reflexión estructurada, y [iii] evaluación formativa y sumativa para la mejora de los resultados académicos de los estudiantes. Para ello, el reconocimiento directivo y el planteamiento de condiciones de estabilidad institucional pueden ser claves para la mejora de la eficacia de la iniciativa de ApS en la UAM.

Con estas líneas se cierra esta contribución, esperando que las ideas expresadas den pie a nuevas investigaciones en el campo. Esta tesis se inició con el convencimiento de que cuando se investiga en ApS no se hace para el engrandecimiento de una línea de trabajo o por una mejora de la situación académica personal (p.e. reconocimiento y/o impacto académico), sino para contribuir a la mejora de la educación, la formación de docentes y la reforma universitaria; pero, sobre todo, para contribuir a la mejora colectiva, a la transformación educativa en un mundo inestable y al desarrollo de una nueva educación basada en el valor más importante e innegociable: el ser humano como centro y fin.

III PARTE

REFERENCIAS, INDICE DE TABLAS Y FIGURAS, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO

REFERENCIAS

- Alfred, M. V. (2002). The promise of sociocultural theory in democratizing adult education. En M. V. Alfred (Ed.), *Learning and sociocultural contexts: Implications for adults, community, and workplace education* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Allen, J. P., Kuperminc, G., Philliber, S. y Herre, K. (1994). Programmatic prevention of adolescent problem behaviors: The role of autonomy, relatedness, and volunteer service in the Teen Outreach Program. *American Journal of Community Psychology*, 22(5), 617-638.
- Allen, J. P., Philliber, S. y Hoggson, N. (1990). School-based prevention of teen-age pregnancy and school dropout: Process evaluation of the national replication of the Teen Outreach Program. *American Journal of Community Psychology*, 18(4), 505-524.
- Allen, J. P., Philliber, S., Herrling, S. y Kuperminc, G. P. (1997). Preventing teen pregnancy and academic failure: Experimental evaluation of a developmentally-based approach. *Child Development*, 68(4), 729-742. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb04233.x
- American Association of Higher Education - AAHE. (2002). Powerful partnerships: A shared responsibility for learning. In L. R. Lattuca, J. G. Haworth and C. F. Conrad (Eds.), *College and University Curriculum: Developing and cultivating programs of study that enhance student learning* (pp. 424-437). Boston: Pearson.
- Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B. y Middaugh, E. (2002). *Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships (1997-2000)*. Berkeley: Service-Learning Research and Development Center, University of California.
- Anderson, J. (2000). *Learning in deed: Service-learning and preservice teacher education*. Education Commission of the States: Denver. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445988.pdf>
- Anderson, J. y Hill, D. (2001). Principles of good practices for service-learning in preservice teacher education. En J. Anderson, K. Swick y Y. Joost (Eds.), *Service-Learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students and communities* (pp. 69-84). Washington: AACTE.
- Andreu Abela, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Annette, J. (2002). Service learning in an international context. *Frontiers: The Interdisciplinary. Journal of Study Abroad*, 8, 83-93.
- Annette, J. (2003). Service-learning internationally: Developing a global civil society. En S. Billig y J. Eyler (Eds.), *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts* (pp. 241–249). Greenwich: Information Age.
- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.), *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 33-48). Granada: GEU.
- Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2013). *Memoria Final del Proyecto Virtualización del Aprendizaje-Servicio (ApS). Recursos Digitales y Comunidades virtuales de aprendizaje en la Web 2.0*. -FP-L2/1.13 (Memoria final de Proyectos de la Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas 2013/2014). Recuperado de http://www.uam.es/europea/Memorias%202013%20sin%20presupuesto/L2/FP_L2_1_13.pdf
- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández y E. Rueda (Coords.), *Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP* (pp. 1133-1141). Valladolid: AUFOP–UVA–GEE PP.
- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2013). Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros comprometidos con la justicia social. En Rubio, L., Prats, E. y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. (Educació i Comunitat, 8, pp. 14-21). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/46344>
- Aramburuzabala, P., Opazo, H. y Ramírez, Ch. (2015a, Noviembre). Effects of service-learning on purpose. En S. Moran (Coord.), *Engaging Youth Purpose: Global Perspectives*. Simposio llevado a cabo en la *41st Association for Moral Education Conference*, Santos, Brasil.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015b). Aprendizaje-Servicio: Una Propuesta Metodológica para la Introducción de la Sostenibilidad Curricular en la Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95. Recuperado de <http://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev191ART5.pdf>
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de

- Maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asociación de Universidades de Educación y Psicología.
- Aranda, R., Aramburuzabala, P., Aguilera, J. S., Núñez, E., Rodríguez, A., Sauras, P. y Fernández, A. (2010). *Memoria Proyecto Nuevas Experiencias Metodológicas en los grados de Educación Infantil y Primaria para la Atención a la Diversidad: Titulaciones y guías docentes -FP-L3/2 (Memoria Valorativa de Proyectos de la Convocatoria para el Desarrollo de las Enseñanzas 2009/2010)*. Recuperado de <http://www.uam.es/europea/Memorias%202010%20sin%20presupuesto/linea%203/FP-L3-2.pdf>
- Arratia Figueroa, A. (2008). Ética, solidaridad y “aprendizaje servicio” en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67. doi: 10.4067/S1726-569X2008000100008
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (2000). The civic challenge of educating the underprepared student. En T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 124-146). Phoenix: Oryx Press.
- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263. Recuperado de <http://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/How%20Undergraduates%20are%20Affected%20by%20Service%20Participation.pdf>
- Astin A. W., Sax, L. J. y Avalos, J. (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, 22(2), 187-202.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. y Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>
- Baker, D. (2006). Ecological development through service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 11(1), 145-159.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P... McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bates, A. K., Dritz, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9(1), 5-23.
- Batlle, R. (2013). *El contagio del ApS: El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC.
- Battistoni, R. M. (2000). Service learning and civic education. En S. Mann y J. Patrick (Ed.), *Education for civic engagement in democracy: Service learning and other promising practices* (pp. 29-44). Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Battistoni, R. M. (2002). *Civic engagement across the curriculum: A resource book for service learning faculty in all disciplines*. Providence: Campus Compact.
- Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. En S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 15-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bell, C., Horn, B. y Roxas, K. (2008). We Know It's Service, but What are They Learning? Preservice Teachers' Understandings of Diversity. En D. W. Butin (Ed.), *Service-Learning and Social Justice Education. Strengthening Justice-Oriented Community Based Models of Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Bejarano, M. y Lirio, J. (2008). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En A. Escribano y A. del Valle (Coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp. 35-52). Madrid: Narcea.
- Bender, G. y Jordaan, R. (2007). Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*, 27(4), 631-654. Recuperado de <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/25137>
- Benson, L., Harkavy, I. y Puckett, J. L. (2007). *Dewey's dream: Universities and democracies in an age of education reform: Civil society, public schools, and democratic citizenship*. Philadelphia: Temple University Press.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Berger-Kaye, C. (2004) *The Complete Guide to Service Learning: Proven Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, and Social Action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, Inc.

- Berger-Kaye, C. y Connolly, M. (2013). *With Common Core State Standards, Why Service Learning Matters Even More*. Recuperado de <http://www.bu.edu/ccsr/files/2014/03/CBKandMC-article.pdf>
- Berry, H. A. y Chisholm, L. A. (1999). *Service-Learning in Higher Education around the World: An Initial Look*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 439 654).
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Billig, S. H. (2002). *Philadelphia Freedom Schools Junior Leader Evaluation*. Denver: RMC Research Corporation.
- Billig, S. H. y Conrad, J. (1997). *An evaluation of the New Hampshire service-learning and educational reform project*. Denver: RMC Research.
- Billig, S. H. y Eyler, J. (2003). The state of service-learning and service-learning research. En S. H. Billig y J. Eyler (Eds.), *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts* (pp. 253–264). Greenwich: Information Age.
- Billig, S. y Freeman, F. (2010). *Teacher education and service-learning*. Denver: RMC Research Corporation.
- Billig, S. H. y Furco, A. (Eds.). (2002). *Service-learning through a multidisciplinary lens* (Vol. 2). Greenwich: Information Age Publishing.
- Billig, S. H. y Klute, M. M. (2003, Abril). The Impact of Service-Learning on MEAP: A Large-Scale Study of Michigan Learn and Serve Grantees. Comunicación presentada en la *National Service-Learning Conference*, Minneapolis.
- Billig, S. H., Jesse, D., Calvert, L. y Kleimann, K. (1999). *An Evaluation of Jefferson County School District's School-to-Career Partnership Program*. Denver: RMC Research.
- Billig, S. H., Meyer, S. y Hofschire, L. (2003). *Evaluation of Center for Research on Education, Diversity, and Excellence Demonstration Site, the Hawaiian Studies Program at Waianae High School*. Denver: RMC Research Corporation.
- Billig, S. H., Root, S. y Jesse, D. (2005a). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes. En J. Callahan, S. Root y S. Billig. (Eds.), *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts* (pp. 97-115). Greenwich: Information Age Publishing.
- Billig, S., Root, S. y Jesse, D. (2005b). *The impact of participation in service-learning on high schools' civic engagement*. Recuperado de <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP33Billig.pdf>

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blieszner, R. y Artale, L. M. (2001). Benefits of intergenerational service-learning to human services majors. *Educational Gerontology*, 27(1), 71-87. doi:10.1080/036012701750069058
- Blyth, D. A., Saito, R. y Berkas, T. (1997). A quantitative study of the impact of service-learning programs. En A. S. Waterman (Ed.), *Service-learning: Applications from the research* (pp. 39-56). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bogdan, R. y Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods* (5ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Bolman, L. G. y Deal, T. E. (2001). *Leading with soul: An uncommon journey of spirit*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bosch, C., y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 64-68.
- Boss, J. A. (1994). The Effect of Community Service on the Moral Development of College Ethics Students. *Journal of Moral Education*, 23(2), 183-198. doi:10.1080/0305724940230206
- Boyle, M., Ross, L. y Stephens, J. C. (2011). Who has a stake? How stakeholder processes influence partnership sustainability. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 4, 100-118. Recuperado de <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/ijcre/article/view/1778/2569>
- Boyle-Baise, M. (1999). 'As Good as It Gets?' The Impact of Philosophical Orientations on Community-Based Service Learning for Multicultural Education. *The Educational Forum*, 63(4), 310-321.
- Boyle-Baise, M. (2007). Learning service: Reading service as text. *Reflections*, 6(1), 67-85.
- Boyte, H. C. (2008). Against the current: Developing civic agency of students. *Change : The Magazine of Higher Learning*, 40(3), 8-15. doi:10.3200/CHNG.40.3.8-15
- Boyte, H. y Hollander, E. (1999). *Wingspread declaration on renewing the civic mission of the American research university*. Wingspread Special Report, Racine: The Johnson Foundation.
- Boyte, H. C. y Kari, N. N. (2000). Renewing the democratic spirit in American colleges and universities: Higher education as public work. En T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 37-59). Phoenix: Oryx Press.

- Bradford, M. (2005). Motivating students through project based-service learning. *THE Journal*, 32(6), 29-30.
- Breen, S. D. (2010). The mixed political blessing of campus sustainability. *PS: Political Science and Politics*, 43(4), 685-690. doi:10.1017/S1049096510001022
- Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, How, and Why? En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.). *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp.101-124). New York: Palgrave Macmillan.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). *Implementing service learning in higher education*. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. doi: 10.2307/2943981
- Bringle, R. G., Games, R. y Malloy, E. A. (Eds.). (1999). *Colleges and universities as citizens*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. y Clayton, P. H. (2006). The scholarship of civic engagement: Defining, documenting, and evaluating faculty work. *To Improve the Academy*, 25, 257-279.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. y Holland, B. (2007). Conceptualizing civic engagement: Orchestrating change at a metropolitan university. *Metropolitan Universities*, 18(3), 57-74.
- Bringle, R. G., Phillips, M. A. y Hudson, M. (2004). *The measure of service learning: Research scales to assess student experiences*. Washington: American Psychological Association.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A Critical study of learning to teach*. Albany: State University of New York Press.
- Brody, S. M. y Wright, S. C. (2004). Expanding the self through service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 14-24.
- Brown, E. L. y Howard, B. R. (2005). Becoming Culturally Responsive Teachers Through Service-Learning: A Case Study of Five Novice Classroom Teachers. *Multicultural Education*, 12(4), 2-8. Recuperado de http://www.monarchcenter.org/pdfs/Brown_05.pdf
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harward University Press.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(5), 30-36. doi: 10.3102/0013189X031005028

- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualisations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Butin, D. W. (2007). Focusing our aim: Strengthening faculty commitment to community engagement. *Change*, 39(6), 34-39. doi:10.3200/CHNG.39.6.34-39
- Butler, J. E. (2000). Democracy, diversity and civic engagement. *Academe*, 86(4), 52-55. doi:10.2307/40251899
- Calabrese, R. L. y Schumer, H. (1986). The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21(83), 675-687.
- Campus Compact (2003). *Annual Membership Survey*. Recuperado de http://www.compact.org/wp-content/uploads/pdf/2003_statistics.pdf
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03
- Carter, G. R. (1997). Service-learning in curriculum reform. En J. Schine (Ed.), *Service learning: Ninety-sixth year book of the National Society for the Study of Education* (Vol. I, pp. 69-78). Chicago: University of Chicago Press.
- Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service-Learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806. doi:10.1016/j.tate.2007.09.006
- Cerrillo, R., García-Peinado, R. y López Bueno, H. (2013). El aprendizaje servicio como innovación docente en la universidad para la enseñanza de la Organización Escolar. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero, (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 265-270). Madrid: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Chapdelaine, A., Ruiz, A., Warchal, J. y Wells, C. (2005). *Service-Learning Code of Ethics*. Bolton: Anker.
- Chickering, A. W. (1967). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. (2008). Strengthening democracy and personal development through community engagement. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 87-95. doi:10.1002/ace.29

- Chickering, A. W. y Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cipolle, S. B. (2010). *Service-learning and social justice: Engaging students in social change*. Lanham: Rowman y Littlefield.
- Civic Literacy Project (2000). *Standardized Test Scores Improve with Service- Learning*. Bloomington: Civic Literacy Project.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cohen, J. y Kinsey, D. F. (1994). "Doing Good" and Scholarship: A Service-Learning Study. *Journalism Educator*, 48(4), 4-14.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. doi:10.1080/00220973.1992.9943869
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E. y Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coleman, J. S. (1977). Differences between experiential and classroom learning. En M. T. Keaton (Ed.), *Experiential learning: Rationale, characteristics, and assessment* (pp. 49-61). San Francisco: Jossey Bass.
- Coles, R. (1993). *A call to service*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comisión Europea- ERASMUS +. (2015). *Europe Engage-Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details-page/?nodeRef=workspace://SpacesStore/0b3d982a-c258-4844-afd5-950458dae8b4>
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- CRUE. (2001). *Universidad: Compromiso Social y Voluntariado*. Recuperado de <http://www.usal.es/webusal/node/1039>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- CRUE. (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. Recuperado en

- <http://www.crue.org/Sostenibilidad/CADEP/Documents/DIRECTRICES%20SOSTENIBILIDAD%20CRUE%202012.pdf>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas- CRUE/Comisión de Sostenibilidad. (2015, Mayo). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad* (Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad-Grupo CADEP).
- Connell, R. (2013). Why do market 'reforms' persistently increase inequality? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(2), 279-285. doi:10.1080/01596306.2013.770253
- Conrad, D. y Hedin, D. (1982). The impact of experimental education on adolescent development. *Child & Youth Services*, 4(3-4), 57-76. doi 10.1300/J024v04n03_08
- Conrad, D. y Hedin, D. (1989). High School Community Service: A Review of Research and Programs. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 313 569).
- Conrad, D. y Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 743-749.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, O. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 280-297. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART12.pdf>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Education Research*, 77(1), 113-143. doi:10.3102/003465430298563
- Crabtree, R. D. (1999). Communication and social change: Applied communication theory in service-learning. En D. A. Droge y B. A. O. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies* (pp. 125-136). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. doi: 10.1037/h0076829
- Crosswell, L. y Elliott, B. (2004). Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. Comunicación presentada en *AARE 2004 Conference*, Melbourne.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow. The Psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- d'Arlach, L., Sánchez, B. y Feuer, R. (2009). Voices from the Community: A Case for Reciprocity in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5-16.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. New York: Free Press.
- Damon, W., Menon, J. M. y Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128. doi: 10.1207/S1532480XADS0703_2
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L., Grossman, P., Hammerness, K., Rust, F., y Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390–441). San Francisco: Jossey-Bass.
- De la Cerda, M. Graell, M., Martín, X., Muñoz, A. y Puig, J. M. (2009). Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones. En J. M. Puig (Coord.), R. Batlle, C. Bosch, M. de la Cerda, T. Climent, M. Gijón...J. Trilla, *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Barcelona: Graò.
- De la Cerda, M., Martín, X. y Puig, J. M. (2010). Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 129-150). Barcelona: Octaedro.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, R., Geremek, B... Nanzhao, Z. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Delve, C. I., Mintz, S. D. y Stewart, G. M. (1990). Promoting Values Development through Community Service: A Design. En C. I. Delve, S. D. Mintz y G. M. Stewart (Eds.), *Community Service as Values Education* (pp. 7-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Denton, J. (1986). Do early field experiences in teacher education provide a meaningful context for acquiring pedagogical knowledge? *Teacher Education and Practice*, 3(1), 41-46.

- Dessel, A., Rogge, M. y Garlington, S. (2006). Using intergroup dialogue to promote social justice and change. *Social Work*, 5(4), 303-315. doi:10.1093/sw/51.4.303
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York: MacMillan.
- Dewey, J. (1939). *Freedom and culture*. New York: Putnam.
- Donahue, D. (1999). Service-Learning for Preservice Teachers: Ethical Dilemmas for Practice. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 685-695. doi:10.1016/S0742-051X(99)00011-6
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S. y Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institutions. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66–71.
- Eberly, D. J. y Roche-Olivar, R. (2002). Aprendizaje-servicio y prosocialidad. En CLAYSS. *Aprender sirve, servir enseña*. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/clayss_digital/12-01/EBERLY-ROCHE.pdf
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100. doi: 10.1111/ejed.12104
- Erasmus, M. A. (2005). Introduction: Community service learning and the South African research agenda. *Acta Academica Supplementum*, 3, 1–23.
- Erasmus, M. y Albertyn, R. (2014). *Knowledge as enablement. Engagement between higher education and the third sector in South Africa*. Bloemfontein: Sun Media.
- España. (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario.
- España. (2015). Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado.
- Evans, N. J., Forney, D. S. y Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J. S. (2002). Reflection: Linking service and communities – linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 56(3), 517-534. doi:10.1111/1540-4560.00274
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. E. y Schmeide, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices & reflections*. Nashville: Vanderbilt University.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M. y Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service learning on college students, faculty, institutions, and communities, 1993-*

- 2000 (3ª ed.). Washington: Learn and Serve America, Corporation for National and Community Service.
- Evans, N. J., Forney, D. S. y Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A.V...Ward, F. C. (1973). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florido, A. y Opazo, H. (2014, Mayo). Las aportaciones del Aprendizaje-Servicio en los procesos de Cambio y Mejora de las Escuelas. Comunicación presentada en el V Congreso de la Red Universitaria de ApS. *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual a la institucional*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Flynn, W. J. (2005). The search for the learning-centered college. En C. J. McPhail (Ed.), *Establishing and sustaining learning-centered community colleges* (pp. 1-12). Washington: Community College Press.
- Folgueiras, P. (2014). *Estudio Diagnóstico Comprensivo sobre Proyectos de Aprendizaje y Servicio: Elaboración de una Guía de Buenas Prácticas*. Recuperado de http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/projectes/fitxa/E/PJ012435/index.html
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y Servicio: Estudio del Grado de Satisfacción de Estudiantes Universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de la ciudadanía crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992629.pdf
- Franco, R. W. (2000). *Community College Conscience: Service-Learning and Training Tomorrow's Teachers*. Education Commission of the States. Recuperado de <http://www.ecs.org/clearinghouse/17/57/1757.htm>
- Frankl, V. (2005). *El hombre en busca del sentido*. Barcelona: Herder.
- Franquesa, D., Cruz J. L., Álvarez, C., Sánchez, F., Fernández, A. y López, D. (2010). The Social and Environmental Impact of Engineering Solutions: from the Lab to the Real World. *International Journal of Engineering Education*. 26(5), 1144-1155.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.

- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuertes, M. T. (2012). *El APS en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. Propuesta de una estrategia de docencia y aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional* (Tesis doctoral inédita). Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.
- Fuertes, M. T. (2014). Modelo de sistematización en los proyectos sociales de ApS (UIC). *Historia y Comunicación Social*. 19, 175-186.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2001). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En Campus Compact (Eds.) *Introduction to Service-Learning Toolkit* (pp. 9-13). Providence: Campus Compact.
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service. En A. Furco, y S. H. Billig (Eds.), *Advances in Service-Learning Research. Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (Vol. 1, pp. 23-50). Greenwich: Information Age Publishing.
- Furco, A. (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education*. University of Minnesota. Office for Public Engagement.
- Furco, A. (2010). Institutionalizing Service Learning in Higher Education. En L. McIlrath y I. A. Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*. Hampshire: Ashgate.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234. doi:10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Gamizo-Buzo, L. F. (2013). *Service Learning for at-Risk Youth: A Grant Proposal* (Tesis de Máster de Trabajo Social inédita). California State University, California.
- Ganley, D. D, Quintanar, A. P. y Loop, L. S. (2007). Raising the Bar of Teacher Quality: Accountability, Collaboration and Social Justice. *College Teaching Quarterly*, 10(3), 1-11. Recuperado de <http://www.senecac.on.ca/quarterly/2007-vol10-num03-summer/gql.html>
- García-Amilburu, M. G. y García-Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación: Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea/UNED.

- García Gómez, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25, 2), 125-141.
- García-Gutiérrez, J. y del Pozo, A. (2011). ¿Aún queda espacio para la innovación educativa? El Aprendizaje-Servicio y sus posibilidades en el marco del EEES. En J. J. Maquilón, M. P. García Sanz y M. L. Belmonte (2011). *Innovación educativa en la enseñanza formal*. (pp. 915-921). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (AS) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje-servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 89-108. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/374>
- Giles, D. E. y Eyler, J. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 327-339. doi:10.1006/jado.1994.1030
- Giles, D. E., Honnet E. P. y Migliore, S. (Eds.). (1991). *Research Agenda for Combining Service and Learning in the 1990s*. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (2ª ed.). New York: Longman.
- Godfrey, P. C., Illes, L. M. y Berry, B. R. (2005). Creating breadth in business education through service learning. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 309–323. doi: 10.5465/AMLE.2005.18122420
- Gorham, E. B. (1990). *National service, citizenship, and political education*. Albany: State University of New York Press.
- Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En J. M. Puig (Coord.), *11 Ideas claves ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 65-75). Barcelona: Graó.
- Grant, C. A. y Agosto, V. (2008). Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education. En M. Cochran-Smith, S., Feiman-Nemser, K. E. Demers y J.

- McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions and Changing Contexts* (3^a ed., pp. 175-200). New York: Routledge/Taylor y Francis Group and the Association of Teacher Educators.
- Gray, M., Ondaatje, E., Fricker, R., Campbell, N., Rosenblatt, K., Geschwind, S... Klein, S. (1998). *Coupling Service and Learning in Higher Education The Final Report of the Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program*. Rand Corporation.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury: Sage.
- Haitte, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York. Taylor and Francis.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong ethnography?* Londres: Routledge.
- Harwood, A., Fliss, D. y Goulding, E. (2006). Impacts of a service-learning seminar and practicum on pre-service teachers' understanding of pedagogy, community, and themselves. En K. M. Casey, G. Davidson, S. H. Billig, y N. C. Springer, N. (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 6. Advancing knowledge in service-learning: Research to transform the field* (pp. 137-158). Greenwich: Information Age.
- Harwood, A., McClanahan, L. y Nicholas, T. (2007). Making "mythical creatures" real. Developing an awareness of adolescent needs through service-learning. En S. Gelmon y S. Billig (Eds.), *From Passion to Objectivity: International and Cross-Disciplinary Perspectives on Service-Learning Research* (pp. 217- 237). Charlotte: Information Age Publishing.
- Hatcher, J. y Erasmus, M. (2008). Service-learning in the United States and South Africa: A comparative analysis informed by Dewey John and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 49–61.
- Hayes, K. (2011). Critical service-learning and the black freedom movement. En B. J. Porfilio y H. Hickman (Eds.), *Critical service-learning as revolutionary pedagogy: A project of student agency in action* (pp. 47-69). Charlotte: Information Age.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^a edición). México: MacGraw Hill.
- Herring, S. C. (2004). Computer-mediated discourse analysis. An approach to researching online behavior. En S. A. Barab, R. Kling y J. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338-376). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hess, D. J., Lanig, H. y Vaughan, W. (2007). Educating for equity and social justice: A conceptual model for cultural engagement. *Multicultural Perspectives*, 9(1), 32-39. doi:10.1080/15210960701334037
- Hitchcock, G. y Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2ª ed.). London: Routledge.
- Holland, B. (1997). Analyzing institutional commitment to Service: A model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 30-41.
- Holland, B. y Robinson, G. (2008). Community based learning with adults: Bridging efforts in multiple sectors. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 17-30. doi:10.1002/ace.292
- Hondagneu-Sotelo, P. y Raskoff, S. (1994). Community service-learning: Promises and problems. *Teaching Sociology*, 22(3), 248-254. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1319139>
- Honnet, E. P y Poulsen, S. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning* (Wingspread Special Report). Racine: The Johnson Foundation.
- Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook*. Ann Arbor: OCSL Press.
- Howard, J. (2003). Service Learning Research: Foundational Issues. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning. Innovations in education research methodology* (pp. 3-11). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hughes, A. (2002). *A Study of Service-Learning at Virginia Highlands Community College and Mountain Empire Community College* (Tesis doctoral inédita). East Tennessee State University. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470917.pdf>
- Jagla, V. M., Lukenchuk, A. y Price T. A. (2010). Imagining a Better World: Service-Learning as Benefit to Teacher Education. *Journal of Research on Service Learning & Teacher Education (JRSLTE)*, 1(1), 1-15.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. En B. Jacoby (Ed.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 3-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis Studies from the first generation* (pp. 13-31). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jenkins, J. (2012). *Expected and Unexpected Outcomes of a Service-Learning Program Rooted in Social Justice and Pragmatic Constructivism* (Tesis doctoral inédita). Loyola Marymount University, Los Angeles, California.

- Jiménez, M. (2008) ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: una experiencia concreta. *Educación Superior y Sociedad. El movimiento de la responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*, 13(2), 139-162. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001820/182067s.pdf>
- Kelliher, M. F. (1993). Community service learning: One school's story. *Equity and Excellence in Education*, 26(2), 12-14. doi:10.1080/1066568930260204
- Kellogg Commission on the Future of State, Land-Grant Universities, National Association of State Universities y Land-Grant Colleges. (1999). *Returning to our roots: The engaged institution*. Washington: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges.
- Keup, J. R. (2005). The impact of curricular interventions on intended second year enrollment. *Journal of College Student Retention*, 7(1-2), 61-89. doi: 10.2190/2DCU-KABY-WVQH-2F8J
- Kendall, J. C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service. Volume I-II*. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kinsley, C. W. (1993). Community service learning as a pedagogy. *Equity & Excellence in Education*, 26(2), 53-63. doi:10.1080/1066568930260213
- Kirby, D. (2002). Effective approaches to reducing adolescent unprotected sex, pregnancy, and childbearing. *The Journal of Sex Research*, 39(1), 51-57. doi:10.1080/00224490209552120
- Kirkham, M. (2001). *Sustaining service-learning in Wisconsin: What principals, teachers, and students say about service-learning, 2000–2001*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Knefelkamp, L. L. (2008). Civic Identity: Locating self in community. *Diversity and Democracy*, 11(2), 1-3.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development vol. 2. The psychology of moral development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En A.W. Chickering (Ed.), *The modern American college* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 45-57.

- Komives, S. R., Lucas, N. y McMahon, T. (1998). *Exploring leadership for college students who want to make a difference*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W. y Colby, M. (1996). A Critique of Service Learning Projects in Management Education: Pedagogical Foundations, Barriers, and Guidelines. *Journal of Business Ethics*, 15, 133-142. doi:10.1007/BF00380269
- Kuh, G., Schuh, J. y Whitt, E. (1991). *Involving Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Langseth, M. y Plater, W. M. (Eds.). (2004). *Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning*. Bolton: Anker.
- Lankard, B. A. (1995). *Service Learning. Trends and Issues*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384 737).
- Larson, R., Walker, K. y Pearce, N. (2005). A compromise of youth-driven and adult driven youth programs: Balancing outputs from youth to adults. *Journal of Community Psychology*, 35(1), 57-74. doi:10.1002/jcop.20035
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Lazarus, J. (2007). Embedding service learning in higher education in South Africa: The catalytic role of the CHESP initiative. *Education for Change*, 11(3), 91-108. doi: 10.1080/16823200709487182
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lorenzo, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-17. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art8.pdf>
- Lucas, S. y Martínez-Odría, A. (2012, Julio). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. Comunicación presentada en el *VII International Congreso de docencia universitaria e innovación, CIDUI*, Barcelona. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/122>
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: Un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona, Barcelona.

- Luna, E. y Folgueiras, P. (2014). Juventud y Participación Comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42187>
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact, and Reflection Matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 32-47.
- Malin, H., Reilly, T. S., Quinn, B. y Moran, S. (2014). Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 186–199. doi: 10.1111/jora.12051
- Malone, D., Jones, B. D., y Stallings, D. T. Perspective transformation: Effects of a service-learning tutoring experience on prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 61–81. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23478328>
- Markus, G.B., Howard, J. P. F. y King, D. C. (1993). Integrating community-service and classroom instruction enhances learning-results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419. doi:10.3102/01623737015004410
- Martín, X. (2010). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), R. Batlle, C. Bosch, M. de la Cerda, T. Climent, M. Gijón... J. Trilla, *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graò.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B. M. y Martínez, I. M. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Navarra, Pamplona.

- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Martínez-Peiret, A. M. (2015). *Modelos y Propuesta de Formación Docente Inicial para la Justicia Social* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/666981>
- Marr, V. (2014). *Growing "Homeplace" in Critical Service-Learning: An Urban Womanist Pedagogy* (Tesis doctoral inédita). Wayne State University, Detroit.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las Teorías Implícitas* (pp. 243-276). Madrid: Visor.
- Marullo, S. (1996). Sociology's contribution to the service learning movement. En M. G. Ender, B. M. Kowalewski, D. A. Cotter, L. Martin y J. DeFiore (Eds.), *Service-learning and undergraduate sociology: Syllabi and instructional materials* (pp. 1-13). Washington D.C.: American Sociological Association.
- Marullo, S. (1999). Sociology's essential role: Promoting critical analysis in service-learning. En J. Ostrow, G. Hesser y S. Enos (Eds.), *Cultivating the sociological imagination: Concepts and models for service-learning in sociology*. Washington: American Association of Higher Education.
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez Mar, D. (2015). Aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 262-279.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2ª edición). Newbury Park: Sage.
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership—prodding the sacred cow. En L. McIlrath, A. Lyons and R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 139-157). New York: Palgrave Macmillan.
- McIlrath, L. y Puig, G. (2013). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. El caso de la National University of Ireland Galway. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coord.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad* (pp. 273-279). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- McKewen, M. K. (1996). Enhancing student learning and development through service learning. In B. Jacoby (Ed.), *Service learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 53-91). San Francisco: Jossey-Bass.

- Melchior, A. (1999). *Summary report: National evaluation of Learn and Serve America*. Waltham: Center for Human Resources, Brandeis University.
- Mendel-Reyes, M. (1998). A pedagogy for citizenship: Service learning and democratic education. *New Directions for Teaching and Learning*, 73(4), 31-38. doi:10.1002/tl.7304
- Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51(4), 550-566. doi:10.1086/269057
- Merton, R. K. y Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2770681>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. In S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Miller, K. K, Dunlap, C. Z. y González, A. (2007). The Impact of a Freshman Year Community-Based Service-Learning Experience on the Achievement of Standards Articulated for Teacher Candidates. *The School Community Journal*, 17(2), 111-121.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2010). *Estrategia Universidad 2015*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/eu2015/la-eu2015.html>
- Mitchell, T. D. (2007). Critical Service-Learning as Social Justice Education: A Case Study of the Citizen Scholars Program. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 101-102. doi:10.1080/10665680701228797
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.
- Moely, B. E., Furco, A. y Reed, J. (2008). Charity and social change: The impact of individual preferences on service learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 37-48.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. y Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 18-26.
- Moely, B. E. y Miron, D. (2005). College students' preferred approaches to community service: Charity and social change paradigms. En S. Root, J. Callahan y S. H. Billig

- (Eds.), *Improving service learning practice: Research on models to enhance impacts* (pp. 61–78). Greenwich: Information Age Publishing.
- Molnar, C., Ritz, T., Heller B. y Solecki, W. (2011). Using higher education-community partnerships to promote urban sustainability. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 53(1), 18-28. doi:10.1080/00139157.2011.539944
- Moore, F. M. (2008). Positional identity and science teacher professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(6), 684-710. doi: 10.1002/tea.20258
- Moran, S. y Mariano, J. (2014). *How Service-Learning Influences Youth Purpose Around the World*. Recuperado de <https://www.templeton.org/what-we-fund/grants/how-service-learning-influences-youth-purpose-around-the-world>
- Morgan, W. y Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 155–169. doi: 10.1111/0038-4941.00014
- Morton, K. (1995). The irony of service: charity, project, and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 19–32.
- National and Community Service Act. (1990). Pub. L. No. 101-610.
- National and Community Service Trust Act. (1993). Pub. L. No. 103-82.
- National Association of Student Personnel Administrators - NASPA. (2004). *Learning Reconsidered*. Washington: NASPA.
- National Youth Leadership Council (2006). *Service-Learning. By the Numbers*. Recuperado de <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/124SLNumbers.pdf>
- National Youth Leadership Council. (2008). K-12 service learning standards for quality practice. Recuperado de <http://www.nylc.org>
- National Youth Leadership Council. (2013). *The IPARD Framework*. Recuperado de <https://gsnnewdemo2.s3.amazonaws.com/documents/1165/original/IPARD.pdf?1394831499>
- Newmann, F. M. y Rutter, R. A. (1983). *The effects of high school community service programs on students' social development*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- O'Grady, C. y Chappell, B. (2000). With, Not For: The Politics of Service Learning in Multicultural Communities. En C. J. Ovando y P. McLaren (Eds.), *The politics of multiculturalism: Students and teachers caught in the cross fire* (pp. 209-224). Boston: McGraw-Hill.

- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (en prensa A). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2014). Service-Learning Methodology as a Tool of Ethical Development: Reflections from the University Experience. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(1), 1531-1556. Recuperado de <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/153>
- Opazo, H., Ramírez, Ch., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): Un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 144-175. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART8.pdf>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., Ramírez, Ch. y Lorite, M. (en prensa B). Data Analysis of Virtual Learning Environment: Using the Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA) Technique with the Support of CAQDAS. En *Sage Research Methods Cases*. Londres: Sage.
- Ortega-Tudela, J., Cámara-Estrella, A. y Díaz-Pareja, E. (2015). Aprendizaje-Servicio como estrategia favorecedora del desarrollo de la competencia mediática en futuros docentes. *Cultura y Educación*, 27(2), 440-455. doi:10.1080/11356405.2015.1035547
- Osborne, R. E., Hammerich, S. y Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 5-13.
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life* (10ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de Aprendizaje Servicio? En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graò.
- Papamarcos, S. D. (2005). Giving traction to management theory: Today's service-learning. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 325-335. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40214329>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Balantine Books.

- Piscatelli, J. (2005). Sustaining Service-Learning and Youth Voice through Policy. En National Youth Leadership Council (Ed.), *Growing to Greatness 2005* (pp. 59-60). Saint. Paul: National Youth Leadership Council.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graò.
- Perry, W. G. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pfeiffer, W. y Jones, J. E. (1975). *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training*. La Jolla: University Associates.
- Pless, N. M., Maak, T. y Stahl, G. K. (2011). Developing Responsible Global Leaders Through International Service-Learning Programs: The Ulysses Experience. *Academy of Management Learning & Education*, 10(2), 237–260. Recuperado de <http://amle.aom.org/content/10/2/222.full.pdf>
- Pompa, L. (2002). Service-learning as crucible: Reflections on immersion, context, power, and transformation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 67-76.
- Pons, I. (1993). *Programación de la investigación social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.
- Prentice, M. y Robinson, G. (2007). *Linking service learning and civic engagement in community college students*. Washington: American Association of Community Colleges.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Puig, J. M., Graell, M. y Cortel, G. (2014). Donación de Sangre y Educación para la ciudadanía. Una Aproximación desde el Aprendizaje Servicio y la Teoría del Don. *Teoría de la Educación*, 26(2), 141-162. doi: 10.14201/teoredu2014261141162
- Puig, J. M, Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 201, 45-67.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Ramírez, Ch., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2014, Mayo). El proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Formación de

- Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Comunicación presentada en el *V Congreso de la Red Universitaria de ApS. El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual a la institucional*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community service and higher learning: Explorations of the caring self*. Albany: SUNY Press.
- Rhoads, R. y Howard, J. (Eds.). (1998). *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rhoads, R. A. y Valadez, J. R. (1996). *Democracy, multiculturalism, and the community college*. Garland: New York.
- Robin, L., Dittus, P., Whitaker, D., Crosby, R., Ethier, K., Mezoﬀ, J... Pappas-Deluca, K. (2004). Behavioral Interventions to Reduce Incidence of HIV, STD, and Pregnancy Among Adolescents: A Decade in Review. *Journal of Adolescent Health*, 34, 3-26. doi:10.1016/S1054-139X(03)00244-1
- Robinson, T. (2000). Service learning as justice advocacy: Can political scientists do politics? *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 605-612. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/420865>
- Rocheleau, J. (2004). Theoretical roots of service-learning: Progressive education and the development of citizenship. En B. W. Speck y S. L. Hoppe (Eds.), *Service-learning: History, Theory, and Issues*. Westport: Praeger.
- Root, S. (2005). Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impact. En: S. Root, J. Callahan y S. Billig (Eds.), *The National Service-Learning in Teacher Education Partnership: A Research Retrospective*. Greenwich: Information Age.
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002a). Service-learning in teacher education: A multisite study. Comunicación presentada en *the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, New York.
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002b). Building teaching dispositions and service learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8, 50-60.
- Roschelle, A. R., Turpin, J. y Elias, R. (2000). Who learns from service learning?. *The American Behavioral Scientist*, 43(5), 839-847. doi: 10.1177/00027640021955630
- Rosenberg, S. L., McKeon, L. M. y Dinero, T. E. (1999). Positive Peer Solutions: One Answer for the Rejected Student. *Phi Delta Kappan*, 81(2), 114–118.

- Rowe, D. (2007). Sustainability: Education for a sustainable future. *Science*, 5836(317), 323-324. doi: 10.1126/science.1143552
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), R. Batlle, C. Bosch, M. de la Cerda, T. Climent, M. Gijón... J. Trilla, *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graò.
- Rubio, L. (2011). ApS: Aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/203-aprendizaje-servicio/aps-aterrizaje-entre-teoria-y-practica>
- Ruch, C. P. y Trani, E. P. (1990). Scope and limitations of community interactions. *Metropolitan Universities*, 1, 27-39.
- Saltmarsh, J. y Hartley, M. (Eds.). (2011). *"To Serve a Larger Purpose": Engagement for Democracy and the Transformation of Higher Education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Sandaran, S. C. (2008). *Compassion and war: A critical discourse analysis of the social practice of voluntary community service in contemporary America* (Tesis doctoral inédita). Cardiff University. Recuperada de <http://orca.cf.ac.uk/id/eprint/55783>
- Sandaran, S. C. (2012). Service Learning: Transforming Students, Communities and Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 380-390. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.281
- Sandford, N. (1967). *Where colleges fail: A study of the student as a person*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw and Hill Interamericana de España.
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Sax, L. J. (2000). Citizenship development and the American college student. En T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 3-18). Phoenix: Oryx Press.
- Saz, I. y Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27. doi:10.1344/RIDAS2015.1.2
- Scales, P. C. y Roehlkepartain, E. C. (2004). *Community Service and Service-Learning in U.S. Public Schools, 2004*. St. Paul: National Youth Leadership Council.

- Scales, P. C. y Roehlkepartain, E. C. (2005). Can Service-Learning Help Reduce the Achievement Gap? En National Youth Leadership (Ed.), *Growing to Greatness 2005* (pp. 10-21). St. Paul: National Youth Leadership Council.
- Scales, P. C., Blyth, D. A., Berkas, T. H. y Kielsmeier, J. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358. doi:10.1177/0272431600020003004
- Schlossberg, N. (1989). Marginality and Mattering: Key Issues in Building Community. *New Directions for Student Services*, 48, 5-15. doi: 10.1002/ss.37119894803
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioners*. New York: Basic Books.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schudson, M. (2003). How people learn to be civic. En E. J. Dionne Jr., K. M. Drogoz y R. Litan (Eds.), *United We Serve: National Service and the Future of Citizenship*. (pp. 263-277). Washington: Brookings Institution Press.
- Schumer, R. D. (1994). Community-based learning: Humanizing education. *Journal of Adolescence*, 17(4), 357-367.
- Shumer, R. D. (1997). Learning from qualitative research. En A. S. Waterman (Ed.), *Service-Learning: Applications from the research* (p. 37). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of service learning. *Teaching and Teacher Education*, 32(1), 87-97. doi:10.1016/j.tate.2013.01.009
- Segrist, K. A. (2013). Student Service Learning-Obstacles and Opportunities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1195-1197. doi:10.1016/j.sbspro.2013.10.015
- Seifert, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Seifert, A. y Zentner, S. (2010). *Service-Learning -Lernen durch Engagement. Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Selby, D. (2007). As the heating happens: Education for sustainable development or education for sustainable contraction? *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 2(3/4), 249-267. doi: 10.1504/IJISD.2007.017938
- Shaffer, B. (1993). *Service-Learning: An Academic Methodology*. Stanford: Stanford University Department of Education.

- Sharp, L. (2009). Higher education: The quest for the sustainability campus. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 5(1), 1-8. Recuperado de http://sspp.proquest.com/static_content/vol5iss1/editorial.sharp.pdf
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8, 9-11.
- Sigmon, R. L. (1997). *Linking Service with Learning in Liberal Arts Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 446 685).
- Silver, C. y Fielding, N. (2008). Using computer packages in qualitative research. En C. Willig y W. Stainton-Rogers (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 334-351). London: Sage.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 1027-1036. doi: 10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42187
- Simonelli, J., Earle, D. y Story, E. (2004). Acompañar Obediendo: Learning to Help in Collaboration with Zapatista Communities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(3), 43-56.
- Smith, C. M. (2008). Does service learning promote adult development? theoretical perspectives and directions for research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 118, 5-15.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D., W. y Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87-101. doi:10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x
- Smith-Tolken, A. y Bitzer, E. (2015). Reciprocal and scholarly service learning: emergent theoretical understandings of the university–community interface in South Africa. *Innovations in Education and Teaching International*. doi: 10.1080/14703297.2015.1008545.
- Sotelino, A. (2015). Aprendizaje servicio y educación superior en Galicia. ¿Qué opinan los profesores? *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 56-75. doi: 10.1344/RIDAS2015.1.4
- Southern Regional Education Board. (1970). *Atlanta service-learning conference report*. Atlanta: Atlanta Service-Learning Conference. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED072718.pdf>
- Speck, B. W. (2001). Why service-learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-13. doi:10.1002/he.8.abs

- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Dirs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (Eds.), *Case study method* (pp. 19-26). London: Sage.
- Stake, R. E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Madrid: GEDISA.
- Stanton, T. K, Giles, D. E. y Cruz, N. I. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stauffacher, M., Walter, A. I., Lang, D. J., Wiek, A. y Scholz, R. W. (2006). Learning to research environmental problems from a functional socio-cultural constructivism perspective: The transdisciplinary case study approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(3), 252-275. doi: 10.1108/14676370610677838
- Stephens, L. (1995). *The Complete Guide to Learning Through Community Service. Grades K-9*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management*, 32(3), 233-259. doi:10.1080/13632434.2012.688741
- Strage, A. (2004). Long-Term Academic Benefits of Service-Learning: When and Where do They Manifest Themselves? *College Student Journal*, 38(2), 257-262.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Switzer, G. E., Simmons, R. G., Dew, M. A., Regalski, J. M. y Wang, C. H. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 429-455. doi: 10.1177/0272431695015004003
- Tamura, M. y Uegaki, T. (2012). Development of an educational model for sustainability science: Challenges in the Mind-Skills-Knowledge education at Ibaraki University. *Sustainability Science*, 7(2), 253-265. doi: 10.1007/s11625-011-0156-y
- Tapia, N. (2010a). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, N. (2010b). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro.

- Tapia, N. (2012). Academic Excellence and Community Engagement: Reflections on the Latin American Experience. En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp. 187-203). New York: Palgrave Macmillan.
- Tapia, N., González, A. y Eliceui, P. (2005). *K-12 service-learning in Argentina*. Saint Louis: Center for Social Development, Washington University.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. doi:10.1174/113564013807749669
- Tharakan, J. (2012). Potential for implementing renewable energy projects through service learning engineering education experiences. En J. Momoh (Ed.), *Proceedings of the international conference on power systems operation and planning: Sustainable energy development* (pp. 178–183). Nairobi: Jomo Kenyatta University of Agriculture and Technology.
- Thomson, A. M., Smith-Tolken, A., Naidoo, T. y Bringle, R. (2008, Julio). Service learning and community engagement: A cross cultural perspective. Comunicación presentada en *The International Society for Third Sector Research Eighth International Conference*, Barcelona.
- Thomson, A. M., Smith-Tolken, A. R., Naidoo, A. V. y Bringle, R. G. (2011). Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts. *Voluntas*, 22, 214–237. doi:10.1007/s11266-010-9133-9
- Tinto, V. (1995). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tilleman, J., Coover, K. L., Blythe, E., Doll, J., O'Brien, K. y Ryan Haddad, A. (2012). Service-learning incorporated into early practice experience. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 4(4), 292–297. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2012.07.001>
- Toole, J. y Toole, P. (1992). *Key definitions: Commonly used terms in the youth service field*. Roseville: National Youth Leadership Council.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M. Puig (Coord.), R. Batlle, C. Bosch, M. de la Cerda, T. Climent, M. Gijón... J. Trilla, *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 33-52). Barcelona: Graò.

- Umpleby, S. y Rakecevik, G. (2008). Adopting service-learning in universities around the world. *Journal of the World Universities Forum*, 1(2), 39-48.
- UNESCO. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Plan de aplicación internacional*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Valles, M. (2002). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Varlotta, L. E. (1997). Confronting consensus: Investigating the philosophies that have informed service-learning's communities. *Educational Theory*, 47(4), 453-476.
- Vella, J. (1994). *Learning to listen, learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vickers, M. (2007). Reversing the lens. Transforming Teacher Education Through Service-Learning. En S. Gelmon y S. (Eds.), *From Passion to Objectivity: International and Cross-Disciplinary Perspectives on Service-Learning Research* (pp. 199-216). Charlotte: Information Age.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Wang, Y. y Jackson, G. (2005). Forms and dimensions of civic involvement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 39-48.
- Wang, Y. y Rodgers, R. (2006). Impact of service learning and social justice education on college students' cognitive development. *NASPA Journal*, 43(2). 316-337. doi:10.2202/1949-6605.1642
- Wasserman, K. (2009). The role of service-learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. *Teaching and Teacher Education*, 25(8). 1043-1050. doi:10.1016/j.tate.2009.04.001
- Waterman, A. (1993). Conducting research on reflective activities in service-learning. A how to guide to reflection: Adding cognitive learning to community service programs. En H. C. Silcox (Ed.), *A how to guide to reflection: Adding cognitive learning to community service programs* (pp. 90-99). Philadelphia: Brighton Press.
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E. y Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville: RPP International.

- Weisskirch, R. S. (2003). Analyzing student journals in a service-learning course. *Academic Exchange Quarterly*, 7(2), 141-145.
- Weissman, N. B. (2012). Sustainability and liberal education: Partners by nature. *Liberal Education*, 98(4). Recuperado de <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/sustainability-liberal-education-partners-nature>
- Wendler, R. (2012). Human subjects protection: A source for ethical service-learning practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 29-39.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? Political choices and educational goals. *Campus Compact Reader*, 4, 1-13.
- Wheatley, M. J. (1999). *Leadership and the new science: Learning about organizations from an orderly universe* (2ª ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wilczenski, F. L. y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning. Strategies for positive development in schools*. New York: Springer.
- Wilson, S. (1979). Explorations of the usefulness of case study evaluations. *Evaluation Quarterly*, 3(3), 446-459.
- Winterbottom, C., Lake, V. E., Ethridge, E. A., Kelly, L. y Stubblefield, J. L. (2013). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 33-53.
- Wrigley, T. (2013) Rethinking school effectiveness and improvement: a question of paradigms. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), 31-47. doi: 10.1080/01596306.2012.698862
- Yates, M. y Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Social Development*, 5(1), 85-111. doi: 10.1111/j.1467-9507.1996.tb00073.x
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5ª ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Youniss, J., McLellan, J. A. y Yates, M. (1997). *What we know about engendering civic identity*. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620-631. doi:10.1177/0002764297040005008
- Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y. y Yates, M. (1999). The role of community service in identity development normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 248-261. doi:10.1177/0743558499142006
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graò.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Ziegert, A. L. y McGoldrick, K. (2004). Adding rigor to service-learning research: An armchair economists' approach. En M. Welch y S. H. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning: Research to advance the field* (p. 23). Greenwich: Information Age Publishing.

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	
Relación de grados, materias y grupos participantes en experiencias ApS	25
Tabla 2.	
Posibilidades y límites de los diferentes socios comunitarios (agentes sociales) para impulsar el ApS en un territorio	88
Tabla 3.	
Tipos y riesgos de actividades de aprendizaje-servicio	95
Tabla 4.	
Participantes ApS UAM 2008-2014	146
Tabla 5.	
Informantes participantes	160
Tabla 6.	
Unidad de Análisis experiencias de aprendizaje-servicio. Categorías y códigos.	162
Tabla 6. (Continuación 1)	
Unidad de Análisis experiencias de aprendizaje-servicio. Categorías y códigos.	163
Tabla 6. (Continuación 2)	
Unidad de Análisis experiencias de aprendizaje-servicio. Categorías y códigos.	164
Tabla 6. (Continuación 3)	
Unidad de Análisis experiencias de aprendizaje-servicio. Categorías y códigos.	165
Tabla 7.	
Unidad de análisis estudiantes. Categorías y subcategorías de estudiantes	166
Tabla 7. (Continuación 1)	
Unidad de análisis estudiantes. Categorías y subcategorías de estudiantes	167
Tabla 7. (Continuación 2)	
Unidad de análisis estudiantes. Categorías y subcategorías de estudiantes	168
Tabla 7. (Continuación 3)	
Unidad de análisis estudiantes. Categorías y subcategorías de estudiantes	169
Tabla 8.	
Unidad de análisis profesores. Categorías y subcategorías	170
Tabla 8. (Continuación 1)	
Unidad de análisis profesores. Categorías y subcategorías	171
Tabla 8. (Continuación 2)	
Unidad de análisis profesores. Categorías y subcategorías	172
Tabla 9.	
Unidad de análisis socios comunitarios. Categorías y subcategorías	173
Tabla 9. (Continuación 1)	
Unidad de análisis socios comunitarios. Categorías y subcategorías	174
Tabla 9. (Continuación 2)	
Unidad de análisis socios comunitarios. Categorías y subcategorías	175
Tabla 10.	
Unidad de análisis directivos universitarios. Categorías y subcategorías	176
Tabla 10. (Continuación 1)	
Unidad de análisis directivos universitarios. Categorías y subcategorías	177
Tabla 11.	
Criterios y procedimientos que garantizan el rigor científico en la investigación cualitativa (I.C.)	187
Tabla 12.	
Titulaciones UAM vinculadas a experiencias de ApS	189
Tabla 13.	

Curso académico vinculado las experiencias de ApS-UAM_____	190
Tabla 14.	
Asignaturas vinculadas a experiencias de ApS-UAM_____	191
Tabla 15.	
Grupos participantes en ApS y experiencias realizadas _____	193
Tabla 16.	
Grupos participantes en ApS y porcentaje de participación por grupos_____	193
Tabla 17.	
Sexo de los alumnos participantes en experiencias de ApS-UAM ¹ _____	194
Tabla 18.	
Sexo de los estudiantes participantes en ApS-UAM según grupo _____	195
Tabla 19.	
Modalidad educativa en la que se desarrolla la experiencia de aprendizaje-servicio _____	195
Tabla N°20.	
Tipo de entidad receptora de experiencias de aprendizaje-servicio _____	197
Tabla 21.	
Tipo de experiencias de aprendizaje-servicio_____	198
Tabla 22.	
Ubicación de las experiencias de aprendizaje-servicio _____	199
Tabla 22.(Continuación 1)	
Ubicación de las experiencias de aprendizaje-servicio _____	200
Tabla 22.(Continuación 2)	
Ubicación de las experiencias de aprendizaje-servicio _____	201
Tabla 23.	
Número de citas y palabras del sub-estudio estudiantes _____	202
Tabla 24.	
Informantes – Unidad de análisis estudiantes _____	203
Tabla 25.	
Tipo de centro de educación secundaria _____	203
Tabla 26.	
Actividades de participación ciudadana _____	204
Tabla 27.	
Dimensiones de Servicio_____	208
Tabla 28.	
Necesidades de Servicio _____	209
Tabla 29.	
Duración e intensidad del ApS _____	214
Tabla 30.	
Conexión con el currículum - docentes_____	216
Tabla 31.	
Número de citas y palabras del sub-estudio con profesores _____	233
Tabla 32.	
Informantes – Unidad de análisis profesores_____	234
Tabla 33.	
Dimensiones de servicio _____	242
Tabla 34.	
Conexión con el currículum _____	253
Tabla 35	
Número de citas y palabras del sub-estudio Socios Comunitarios _____	273
Tabla 36.	
Informantes – Unidad de análisis socios comunitarios _____	274

Tabla 37.	
Dimensiones del Servicio	280
Tabla 38.	
Número de citas y palabras del sub-estudio directivos	291
Tabla 39.	
Informantes – Unidad de análisis directivos	292
Tabla 40.	
Relación total de citas y palabras analizadas	315

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipologías del Aprendizaje-Servicio.	32
Figura 2. Distinciones entre los programas de servicio.	35
Figura 3. Modelo “sigue fluyendo” (Keep it flowing).	36
Figura 4. Doble intencionalidad del ApS.	39
Figura 5. Criterios 4R basados en la propuesta de Butin (2003).	41
Figura 6. ApS en EE.UU.	49
Figura 7. Vía del Aprendizaje (servir para aprender).	57
Figura 8. Vía del servicio (aprender para servir).	58
Figura 9. Modelo cíclico adaptado de Kolb (1984) y Pfeiffer y Jones (1975).	67
Figura 10. Preguntas post-reflexión sobre la experiencia de ApS.	69
Figura 11. Relación de beneficio mutuo entre la sociedad, los socios comunitarios y la universidad mediante cursos de aprendizaje-servicio.	73
Figura 12. Asociaciones en la Comunidad de aprendizaje-servicio.	74
Figura 13. Participación del trabajo docente en y con la comunidad.	115
Figura 14. Reclutamiento vía redes sociales.	160
Figura 15. Muestra estudio de caso.	160
Figura 16. Proceso de la investigación de experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso.	178
Figura 17. Portal Moodle y base de datos de experiencias de ApS- UAM.	180
Figura 18. Base de datos documental en Atlas.ti.	181
Figura 19. Transcripción precodificada en el proceso de análisis intensivo usando software F4.	183
Figura 20. Experiencias de aprendizaje-servicio realizadas por titulación.	190
Figura 21. Curso académico.	191
Figura 22. Asignaturas que desarrollan experiencias de ApS.	192
Figura 23. Sexo de los estudiantes que desarrollan actividades de ApS-UAM.	194
Figura 24. Modalidad educativa en la que se desarrollan la experiencia de ApS-UAM.	196
Figura 25. Categorías de Análisis - Estudiantes.	202
Figura 26. Categoría y subcategorías de Antecedentes Biográficos Estudiantes.	202
Figura 27. Conceptualización del aprendizaje-servicio de los estudiantes.	205
Figura 28. Experiencia de ApS - Estudiantes.	206
Figura 29. Conexión del currículum del ApS - Estudiantes.	216
Figura 30. Impacto del ApS en la formación docente.	219
Figura 31. Obstáculos para el ApS.	222
Figura 32. Vocación de servicio.	226
Figura 33. Empleabilidad.	227
Figura 34. Cambios a nivel personal del estudiante.	229
Figura 35. Recomendación estudiantil para participar en aprendizaje-servicio.	231
Figura 36. Categorías de Análisis – Profesores.	232
Figura 37. Categoría y Códigos de Antecedentes Biográficos Profesores.	233
Figura 38. Conceptualización del aprendizaje-servicio de los profesores.	235
Figura 39. Experiencia de ApS - Docentes.	237
Figura 40. Motivación para la participación en ApS.	237
Figura 41. Conexión del currículum del ApS - Docentes	252
Figura 42. Impacto en la formación docente percibido por el profesor.	259
Figura 43. Obstáculos para el ApS percibido por los docentes.	261
Figura 44. Vocación de servicio docente.	267
Figura 45. Desarrollo profesional docente.	268
Figura 46. Cambios personales en los estudiantes percibidos por los docentes.	270

Figura 47. Recomendaciones docentes para participar en aprendizaje-servicio. _____	271
Figura 48. Categorías de Análisis – Socios comunitarios. _____	273
Figura 49. Categoría y Códigos de antecedentes biográficos socios comunitarios. _____	274
Figura 50. Descripción de la entidad. _____	275
Figura 51. Conceptualización del aprendizaje-servicio de los socios comunitarios. _____	278
Figura 52. Experiencia de ApS – Socio comunitario. _____	279
Figura 53. Impacto del ApS en la formación docente - Socio comunitario. _____	286
Figura 54. Obstáculos del ApS - Socio comunitario. _____	288
Figura 55. Obstáculos del ApS - Socio comunitario. _____	290
Figura 56. Categorías de análisis – directivos. _____	291
Figura 57. Categoría y Códigos de Antecedentes Biográficos Directivos _____	292
Figura 58. Conceptualización del aprendizaje-servicio por parte de los socios comunitarios. _____	292
Figura 59. Conexión del currículum del ApS - Directivos. _____	293
Figura 60. Impacto en la formación docente - Directivos. _____	295
Figura 61. Obstáculos del ApS - Directivos. _____	296
Figura 62. Implantación de aprendizaje-servicio - Directivos. _____	298

ANEXOS

ANEXO 1. Ejemplos de experiencias de aprendizaje-servicio

1. NOMBRE DEL ESTUDIANTE Y GRUPO

Grupo 271

2. MOTIVACIONES

- En clase se presentó la opción de elegir entre hacer ApS y un trabajo alternativo. ¿Por qué has elegido la opción de hacer ApS?

En clase se presentó dicha opción y sin pensarlo tuve claro que quería repetir mi experiencia de ApS, realizada ya el curso pasado. Para mí significa, emplear mucho tiempo, es cierto, y quizás eso me tire para atrás, pero aún así creo que saber organizar mi tiempo y continuar con todo hacia adelante. ApS, es una experiencia que te hace aprender mucho, ya no solo como docente, sino también como persona, algo que es muy importante. Me motiva mucho realizarlo, porque he elegido un centro, donde creo que podré dejar mi granito de arena y no tengo duda que ellos a mí también me dejarán huella. Creo que puedo aprender mucho, que me puede servir para mi vida, que puede ayudarme en muchos aspectos como es desenvolverse en un aula, poner en práctica muchas teorías... Creo que me sentiré muy bien conmigo misma, que disfrutaré y que aunque me lleve alguna desilusión, será para mí una gran experiencia y no me arrepentiré de haber elegido esta opción.

3. EXPECTATIVAS

- ¿Cuáles son las expectativas que tienes respecto a la experiencia de ApS que realizarás?

Es cierto que tienes muchas expectativas al comienzo de todo proyecto, pero por ahora yo quiero de primeras conseguir ganarme su confianza, para conseguir aportar realmente algo significativo en ellos. También quiero conseguir un progreso al menos en los objetivos marcados con cada niño. Y que lo que aprendan el día de mañana lo puedan poder en práctica o les suponga una mejora en su día a día.

4. NOMBRE INSTITUCIÓN (CENTRO, ASOCIACIÓN)

- NOMBRE COMPLETO:

- DIRECCIÓN:

- TELÉFONO:

5. IDENTIFICACIÓN DE PERSONA DE CONTACTO (MENTOR)

- NOMBRE COMPLETO:

- DIRECCIÓN CORREO ELECTRONICO:

- TELÉFONO:

6. OBJETIVOS ApS:

- Indica 2 ó 3 objetivos de tu servicio a la comunidad.

Elaborar recursos didácticos.

Diseñar y organizar actividades para alumnos con distintas necesidades educativas

Servir de apoyo en la hora de comedor

- Indica 2 ó 3 objetivos de aprendizaje en los que te centrarás y que están directamente relacionados con los conceptos que se estudian en esta asignatura y con las competencias de la misma.

Ser capaz de diseñar, organizar y ejecutar el trabajo escolar en el centro.

Saber preparar los recursos materiales necesarios para las actividades previstas.

Saber gestionar espacios y tiempos.

7. DENOMINACIÓN DEL PROYECTO

“Nuestro granito de arena”

He decidido denominar así el proyecto, porque espero ser al menos un granito de arena entre una gran montaña para ellos, como ellos lo serán para mí. Espero aportarles ese granito de arena, que el día de mañana les sirva para hacer ese gran castillo, que es la vida.

8. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

- Análisis del contexto

El colegio [REDACTED] es un Centro de Educación Especial que atiende principalmente a alumnos con discapacidad intelectual ligera o moderada. En mi aula denominada Básica A, hay 8 alumnos (4 chicos y 4 chicas) de distintas edades, con distintas discapacidades (síndrome de Down, autismo, problemas en el desarrollo madurativo, hiperactividad y déficit de atención...). Un criterio que se sigue a la hora de agrupar a dichos alumnos es que tengan la posibilidad de ayudarse unos a otros, ya que unos son más autónomos que otros. No procede ninguno del mismo barrio en el que se encuentra el centro, ya que la mayoría de alumnos vienen de todos los puntos de la comunidad de Madrid, por lo que no existe una generalización de “clase social” entre los mismos. En cuanto a los profesores del centro, son todos jóvenes, aunque existen excepciones, pero la media de edad es de unos 40 años. Algunos llevan muchos años allí, mientras que otros son recientes en el centro. Desde dirección y con la participación de los profesores se realizan actividades fuera del horario lectivo, con el fin de que los niños se relacionen con sus iguales, aprendan a ser autónomos (siempre hay profesores para su ayuda)... Como por ejemplo, fines de semana en pueblos de alrededor de Madrid, tardes de ocio por Madrid... Por otro lado, el grupo de Asociación de Padres y Madres del colegio se encuentra muy implicado con la educación de los niños. Dicho grupo es muy amplio y si es cierto que está en constante

participación con el colegio. Por otro lado encontramos padres y madres que participan con el colegio, y apoyan y refuerzan los objetivos que se pretenden con diversas actividades realizadas desde el aula.

- Necesidades detectadas
Al ser un centro de Educación Especial, tiene muchas necesidades. Pero me pidieron que en principio, me centrara en tres niños para cubrir necesidades que por motivos de tiempo, los docentes no podían. Como son el uso de los cubiertos en la comida, vestirse, atarse los cordones... A parte de cualquier refuerzo extra que siempre les beneficiará.
- Tareas
En un principio, comienzo con 3 alumnos de una clase, que requieren especial ayuda en algunos aspectos como:
Coger y emplear los cubiertos, cortar la comida o frutas u otros.
Abrocharse la ropa y desabrochársela. Así como doblarla.
Atar los cordones de los zapatos
Y aparte reforzar el lenguaje, la motricidad fina, los colores...
Para ello, emplearé distintas actividades que refuercen el lenguaje y la motricidad fina, los colores... y distintos métodos para aprender a usar los cubiertos, atarse los cordones, abrocharse y desabrocharse la ropa y doblarla... El colegio cuenta con muchos recursos, pero otros los aportaré yo, diseñando así recursos para emplear. Pondré en práctica lo aprendido con ellos referido a los cubiertos y la comida, en el horario del comedor en el que estaré con ellos.
Por otro lado, serviré de apoyo en algunas sesiones si la actividad lo requiere, pues siempre una atención más individualizada les beneficia en las posibles necesidades que puedan tener.
- Temporalización
Lunes y miércoles de 12.30 a 14.30 durante 5 semanas. Aunque si tengo que alargarlo para intentar cumplir los objetivos, lo haré con la autorización del centro.

APRENDIZAJE SERVICIO

“La primera igualdad es la equidad” (Víctor Hugo)

**“*TODOS UNIDOS
CONSEGUIMOS LA
IGUALDAD Y EQUIDAD*”**

■■■■■■■■■■



NOMBRE INSTITUCIÓN (CENTRO, ASOCIACIÓN)

NOMBRE COMPLETO: Grupo [REDACTED]

DIRECCIÓN: [REDACTED]

TELÉFONO: [REDACTED]

Mi ApS lo llevaré a cabo en una asociación. Esta asociación es [REDACTED]
[REDACTED] donde yo estuve anteriormente.

En este grupo scout se intenta inculcar una serie de valores, rutinas y prácticas a través de la realización de actividades lúdicas. Los valores como la igualdad, la inclusión, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la sinceridad y un largo etcétera. También se intenta inculcar una serie de hábitos saludables. Siempre desde un marco simbólico que hace todas estas cosas más interesantes para los niños.

El grupo scout está constituido por cinco secciones divididas por edad. En mi caso, trabajaré con la segunda sección que la forman los niños de entre 8 y 11 años. Esta sección está ambientada en el libro de la selva, donde Baloo, el oso de la selva, les explica seis máximas que siempre deben cumplir como, siempre decir la verdad, respetar la naturaleza, escuchar a los mayores, ser limpio y ordenado, estar siempre alegre y estar siempre con las orejas y los ojos bien abiertos para aprender siempre cosas nuevas.

IDENTIFICACIÓN DE PERSONA DE CONTACTO (MENTOR)

NOMBRE COMPLETO: [REDACTED]

DIRECCIÓN CORREO ELECTRÓNICO: [REDACTED]@hotmail.com

TELÉFONO: [REDACTED]

[REDACTED] es el actual coordinador del grupo [REDACTED] de Torrejón de Ardoz. Dispone tanto del título de monitor de tiempo libre como el de coordinación.

OBJETIVOS ApS

Indica 2 ó 3 objetivos de tu servicio a la comunidad.

- ✚ Diseñar, organizar y evaluar talleres y actividades para alumnos con distintas necesidades educativas.
- ✚ Programar diferentes actividades en equipo y colaborativo con otros miembros para la consecución de objetivos comunes.
- ✚ Organizar actividades lúdicas que fomenten la inclusión, la tolerancia y el respeto a los demás.

Indica 2 ó 3 objetivos de aprendizaje en los que te centrarás y que están directamente relacionados con los conceptos que se estudian en esta asignatura y con las competencias de la misma.

- ✚ Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.
- ✚ Conocer la organización de los recursos humanos y materiales a la hora de llevar a cabo una actividad.
- ✚ Aprender a observar de forma sistemática contextos sociales (de aprendizaje y convivencia) y reflexionar sobre ellos, que permita tomar conciencia y sensibilización ante las necesidades y los problemas que puedan acontecer.
- ✚ Reconocer el valor del grupo colaborativo como un recurso necesario en la transmisión y vivencia de valores positivos para la consecución de objetivos, resolución de problemas, la mejora del clima social del centro, la mejora institucional y el desarrollo profesional.

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO

“TODOS UNIDOS CONSEGUIMOS LA IGUALDAD Y EQUITAD”

El proyecto que voy a llevar a cabo le he denominado *“Todos unidos conseguimos la igualdad y equidad”* puesto que, como he dicho anteriormente, quiero fomentar la igualdad desde varios puntos de vista en niños de entre 8 a 11 años que están desarrollando conductas totalmente contrarias.

Por otro lado cito también la equidad puesto que en ese grupo de educandos nos encontramos tres niños con diferentes necesidades educativas (autismo, TDAH y asperger) por lo tanto quiero trabajar de una forma más indirecta que esos niños logren tener un aprendizaje igual de óptimo que sus compañeros, teniendo en cuenta sus necesidades individuales para poder conseguir un aprendizaje rico para todos.

Me decidí a realizar este proyecto cuando me comentaron que se estaban viviendo situaciones poco tolerantes en este grupo de 22 niños, donde se escucharon frases como “la mujer hizo mal porque no obedeció al marido” y donde un número numeroso de niños se levantaron corriendo cuando un niño negrito se sentó a su lado. En mi opinión que niños de esa edad reaccionen así me parece una barbaridad y me parece que, estando en un grupo scout deberían tener en cuenta esta serie de situaciones para intentar inculcarles estos valores tan necesarios para una buena convivencia.

A pesar de que mi expectativas no eran estas, me decidí a realizar este proyecto puesto que es un tema que me parece muy interesante, básico a la hora del aprendizaje puesto que cuenta con un grado de importancia en la sociedad actual muy elevado ya que hoy en día en mi opinión todos debemos estar concienciados acerca de este tema.

Quiero trabajar con estos niños la igualdad a través de la equidad, hacerles comprender que todos tenemos los mismos derechos y que todos somos diferentes y que por eso no debemos rechazar a nadie ni privarles de esos derechos. Quiero hacerles empatizar con aquellas personas, que se pongan en el lugar de aquellas personas que ellos ven como diferentes y que tomen conciencia de que a pesar de las diferencias, todos somos personas y debemos convivir con todos.

Trabajaremos la igualdad desde diferentes puntos de vista (coeducación, discapacidad, y cultural) durante diferentes días y por último trabajaremos los derechos de los niños para finalizar y concluir la actividad y el aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1. Análisis del contexto

El [REDACTED] se encuentra situado en la localidad de San Fernando de Henares aunque el grupo pertenece a la localidad de Torrejón de Ardoz (Madrid).

Torrejón de Ardoz se sitúa al este de la Comunidad de Madrid en el denominado “Corredor del Henares” y ocupa una superficie de 32,49 kilómetros cuadrados. Limita al norte con Ajalvir y Daganzo, al noroeste con Paracuellos del Jarama, al oeste y al sur con San Fernando de Henares y al este con Alcalá de Henares.

El clima de Torrejón de Ardoz es mediterráneo seco. La temperatura media anual es de 14°C con medias en los meses de invierno de 5°C y en los meses de verano supera los 24°C.

El 10% del suelo está ocupado por la industria y otras actividades económicas. El sector servicios da empleo al 50% de la población activa. El 40% está ocupado en el sector industrial. Torrejón de Ardoz posee varios polígonos industriales en Las Fronteras, Las Monjas, al sureste del municipio y a lo largo de la Avenida de la Constitución.

DATOS DE POBLACIÓN GENERAL:

Actualmente Torrejón de Ardoz cuenta con 128.242 habitantes ocupando el puesto 54 en el orden de las poblaciones más pobladas de España y la octava de la Comunidad de Madrid.

Total población	128.242
Total población femenina	62.516
Total población masculina	62.815
Total población extranjera	24.732
Total población (-25 años)	27%

pero llama la atención como el grupo va creciendo cada vez más con educandos de Torrejón de Ardoz, Ajalvir, Alcalá de Henares, Daganzo, Coslada e incluso Pinto.

Este local está bien comunicado con el Cercanías y autobuses de Torrejón de Ardoz que llegan a todas las zonas céntricas de la ciudad.

El [REDACTED] cuenta a día de hoy con 105 asociados aproximadamente. Este grupo comenzó siendo muy pequeño, corriendo el riesgo de cierre por falta de miembros. Este grupo se divide en cinco secciones, delimitadas según la edad de los chavales. La sección de castores cuenta con 15 niños de seis a ocho años, la sección de manada cuenta con 22 niños de ocho a once años, la sección de tropa cuenta con 28 niños de once a catorce años, la sección de escultas cuenta con 21 niños de catorce a diecisiete años y la sección de clan cuenta con 22 niños de diecisiete a veintiún años. Además el grupo cuenta con un total de 19 scouters (monitores) repartidos por las diferentes secciones. Cuatro en castores, cinco en manada, cinco en tropa, tres en escultas y dos en clan. Entre esos 18 [REDACTED], dos de ellos forman la coordinación del grupo. Cabe destacar que solo 10 de esos scouters tienen el título de monitor de tiempo libre y sólo 4 poseen el de coordinación. El resto de monitores no poseen ninguno de los dos títulos habiendo dos personas realizando actualmente el curso de monitor de tiempo libre y una monitora realizando las prácticas del curso.

El local consta de dos plantas. La planta inferior está contenida por la habitación de la sección castores, la habitación de la sección Manada, un baño, una oficina y la habitación de los scouters (Monitores). La parte superior del local está compuesta por las tres habitaciones de tropa, escultas y clan. Además cuentan con una guardilla para almacenar el material del grupo. Por último el local tiene un patio vallado para realizar actividades en él.

2. Necesidades detectadas:

Antes de comenzar el proyecto, me reuní con los monitores de la sección donde iba a realizar el proyecto para que me explicaran un poco como trabajan y me hablaran de los educandos.

Después me acerqué un sábado que se reunían con los niños para hacer actividades para que les conociera y tuviera una imagen más próxima a ellos a la hora de poder reconocer las necesidades de cada niño, observar las características del grupo, etcétera que días antes me habían comentado los monitores.

El grupo de niños con los cuales voy a realizar mi proyecto tienen entre 8 y 11 años. Está compuesto por 22 educandos (9 niñas y 13 niños)

En este grupo de niños contamos con un niño con TDAH, con un niño con autismo y con una niña con Asperger.

El niño con [REDACTED] es un niño que lleva desde los seis años en el grupo. Es un niño que tiene a sus amigos en secciones más altas, lo que hace que no tenga ningún amigo como tal en su sección y no se termine de integrar. Debido a su [REDACTED] es un niño que no puede estar mucho tiempo sentado o parado, y en las actividades de reflexión, talleres o videoforums no llegue a profundizar en el tema a tratar, por lo tanto su capacidad de aprendizaje en estas actividades son más bajas que la de los demás niños. Necesita alternar actividades de movimiento y paradas para que se pueda llegar a centrar en todas las actividades y no prolongar durante mucho tiempo la actividades poco movidas.

La niña [REDACTED] es una educanda que ha entrado en el grupo hace un mes. No presenta ningún tipo de dificultad a la hora del aprendizaje puesto que cuenta con un nivel intelectual más alto de la media. A pesar de ello, es una niña que rápidamente se ha integrado, y que trabaja y se comporta satisfactoriamente. En mi opinión no veo a simple vista un nivel de asperger alto puesto que no llego a ver ninguna característica de este síndrome, por tanto puede ser que el diagnóstico haya sido engrandecido por médicos y familiares.

El niño [REDACTED] presenta unas características particulares, que me hace dudar si este niño verdaderamente tiene autismo. Es un niño que se relaciona con la gente aunque la mayor parte del tiempo está solo, si vas a darle abrazos él te los da, participa en todas las actividades, aunque en muchas de ellas no se entera de lo que hay que hacer y el por qué y no llega a entender el tema que se debate. Además tiene diferentes actividades en las que se centra, los animales y el dibujo, sobre estos temas sabe muchísimo, pero a la hora de trabajar lo demás, se pierde y no entiende del todo, hay que explicarle las cosas varias veces y despacito para que vaya entendiendo la actividad y hay que dirigirle en todo momento porque se aleja de la actividad y del grupo para hacer otras cosas. Por otro lado le cuesta comunicarse con los demás puesto que a la hora de hablar no vocaliza bien e hila varias historias sin tener ningún

Llama mucho la atención como en el caso del niño [REDACTED] todos sus compañeros le explican despacio y las veces que hagan falta para que el niño lo entienda. Le ayudan a comprender y le tratan como a un igual.

Todos los niños cuentan con el mismo nivel de respeto y valor frente a los demás, puesto que es un grupo dividido a su vez en subgrupos (chicos y chicas por diferentes lados) es un grupo con una cohesión muy alta, donde ninguno rechaza a otros y se ven como un grupo muy igual.

A la hora de hablar si todos los niños cuentan con recursos y materiales para satisfacer sus necesidades creo que no del todo en el caso del niño con [REDACTED] puesto que aunque una de las monitoras sea psicóloga al haber tantos niños no pueden profundizar tanto en ellos y trabajar con ellos como deberían y les gustaría, aunque según los padres sus hijos presentan pequeñas mejoras desde que entraron.

En cuanto a la libertad de expresión, una de las cosas que tienen muy en cuenta los monitores son las preferencias, los gustos, los intereses y las opiniones de sus educandos, puesto que intentan enseñarles a través de sus inquietudes y sus gustos. Siempre se les preguntan si les gustaría hacer algo en concreto, si les gusta las actividades que se les plantean, se les deja opinar libremente en todas las reflexiones, actividades, debates, porque su opinión es fundamental para los monitores y creo que ellos perciben eso, puesto que tienen un alto nivel de participación y no dudan en exponer sus intereses e iniciativas.

A la hora de llevar la organización a través de normas, este grupo de educandos cuentan con la simbología del libro de la selva, los monitores representan a varios personajes importantes de este libro (Baloo, el oso de la selva que enseña a los demás; Akela, el jefe de la manada; Hathi, el elefante que vigila si se cumplen las normas; Bagheera, la pantera que juega y enseña a los demás y Raksha, mama loba de los lobatos. Este grupo trabaja a través de seis normas, llamadas “Las seis máximas de Baloo” y son:

- ✚ El lobato escucha y obedece al viejo lobo (Los niños deben escuchar las explicaciones de sus monitores y hacerles caso)
- ✚ El lobato tiene los ojos y los oídos bien abiertos (Los niños deben atender)
- ✚ El lobato es limpio y ordenado (Los niños deben dejar las cosas ordenadamente en su sitio correcto y deben tener hábitos de higiene)
- ✚ El lobato cuida y respeta la naturaleza (Los niños deben respetar y mantener limpio el entorno natural)
- ✚ El lobato dice la verdad aunque le cueste (Los niños nunca tienen que mentir)
- ✚ El lobato siempre está alegre (Los niños siempre deben estar alegres, felices y disfrutar)

Con estas “máximas” los monitores trabajan hábitos con sus educandos que siempre deben tener en mente a la hora de comportarse y actuar, si alguno la incumple, se les refuerza recordándole la “máxima” que han incumplido.

Por otro lado existe otra “norma” fundamental dentro de la sección que es “haremos lo mejor” que representa que los educandos deben siempre hacer lo mejor que se pueda, dentro de sus propias posibilidades.

Estas normas facilita el trabajo con los educandos a la hora de favorecer la participación ya que estas “normas” son básicas para una buena convivencia, aunque quizá faltaría alguna más básica todavía como la cohesión grupal, el respeto a sus iguales, el turno de palabra, basándose también en la relación con sus iguales y no solo con los adultos o individuales.

En cuanto a la cultura inclusiva, es donde más problemática observo. En el grupo no hay diferencias culturales puesto que todos los niños son de nacionalidad española, no por rechazo, sino porque actualmente no se han interesado en apuntarse ningún niño de otra nacionalidad. Antiguamente sí que ha habido algún niño de nacionalidades diferentes. En el caso de este grupo de educandos, me comentaron que habían observado conductas de rechazo a niños de otra nacionalidad, en concreto de diferente etnia y raza. Además de escuchar comentarios que no favorecen a la coeducación, además que en el mismo grupo existen tres grupos diferenciados, dos de chicos y uno que lo forman las chicas, esto quiere decir que generalmente hay una división entre chicos y chicas, pero a la hora de trabajar juntos no tienen ningún problema al juntarse.

ANEXO 2. Guion entrevistas focalizadas

ENTREVISTA FOCALIZADA

Preparación:

Antes del día de la entrevista:

- Contactar con el entrevistado y confirmar fecha, hora y lugar.
- Describir el objetivo de la investigación y de la entrevista.
- Preguntarle si quiere saber algo adicional (uso/ confidencialidad/etc).
- Acordar detalles de la entrevista:
 - Tiempo: 40-90 minutos con posibilidad de una segunda sesión.
 - Procedimiento: Pedir permiso para **grabar** la entrevista.
 - Participantes: por parte del centro y por equipo investigador.
- Subrayar que es una entrevista “abierta”, donde nos interesa saber su opinión con respuestas largas.

El día de la entrevista:

- Estar puntual en la cita.
- Llevar el material necesario para registrarla: (grabadora y/o cuaderno de campo)
- Preocuparse por generar el ***rapport***.
- **Firmar acuerdo de confidencia**

Guión

(A continuación se presentan una serie de preguntas “amplias”, junto con algunos elementos que recogen cuestiones más detalladas. Se le formulan las preguntas “con libertad” y, si no abordan los temas planteados, se profundiza en ellos con los puntos sugeridos). Se ha de estar abierto a que surjan temas no previstos pero interesantes desde el punto de vista de la investigación.

- Explicar los objetivos de las entrevistas biográficas: comprender su historia, su situación actual, sus problemas y sus proyectos futuros.
- Resaltar que el entrevistado es una persona de interés para nosotros y difícil de sustituir, pues se ha seleccionado a través de perfiles muy concretos, con la intención de captar su comprensión externa.
- Proponer **tutearse**, si no se va haciendo ya.
- Subrayar que nos hace falta su **colaboración totalmente sincera**: que nos diga las cosas como son. Si no quiere hablar de determinadas cosas o si prefiere no contestar a determinadas preguntas, no hay ningún problema. **El problema estaría en contestar de forma no sincera.**
- Advertir que todos los datos son **totalmente confidenciales** y que utilizaremos un nombre ficticio para distinguir esta entrevista de las demás. Pedirle al entrevistado la indicación de un nombre ficticio o sugerirle uno.
- Por tanto, nadie podrá nunca relacionar la información dada con el entrevistado.
- Explicar que necesitamos grabar la entrevista para poder captar toda la información, pues si sólo la apuntáramos, se nos escaparía buena parte de ella y no podríamos estar totalmente concentrados en lo que nos dicen.
- Pedir permiso y empezar a grabar. (¡que no se olvide!). Si el entrevistado se negara a permitir la grabación, volver a explicarle que sin grabación para nosotros la entrevista es inútil, pues no podríamos analizar su contenido; y que al ser anónima (nombre ficticio), nunca se relacionará con él o ella la información dada. Si no fuese posible convencerle, terminar la entrevista.

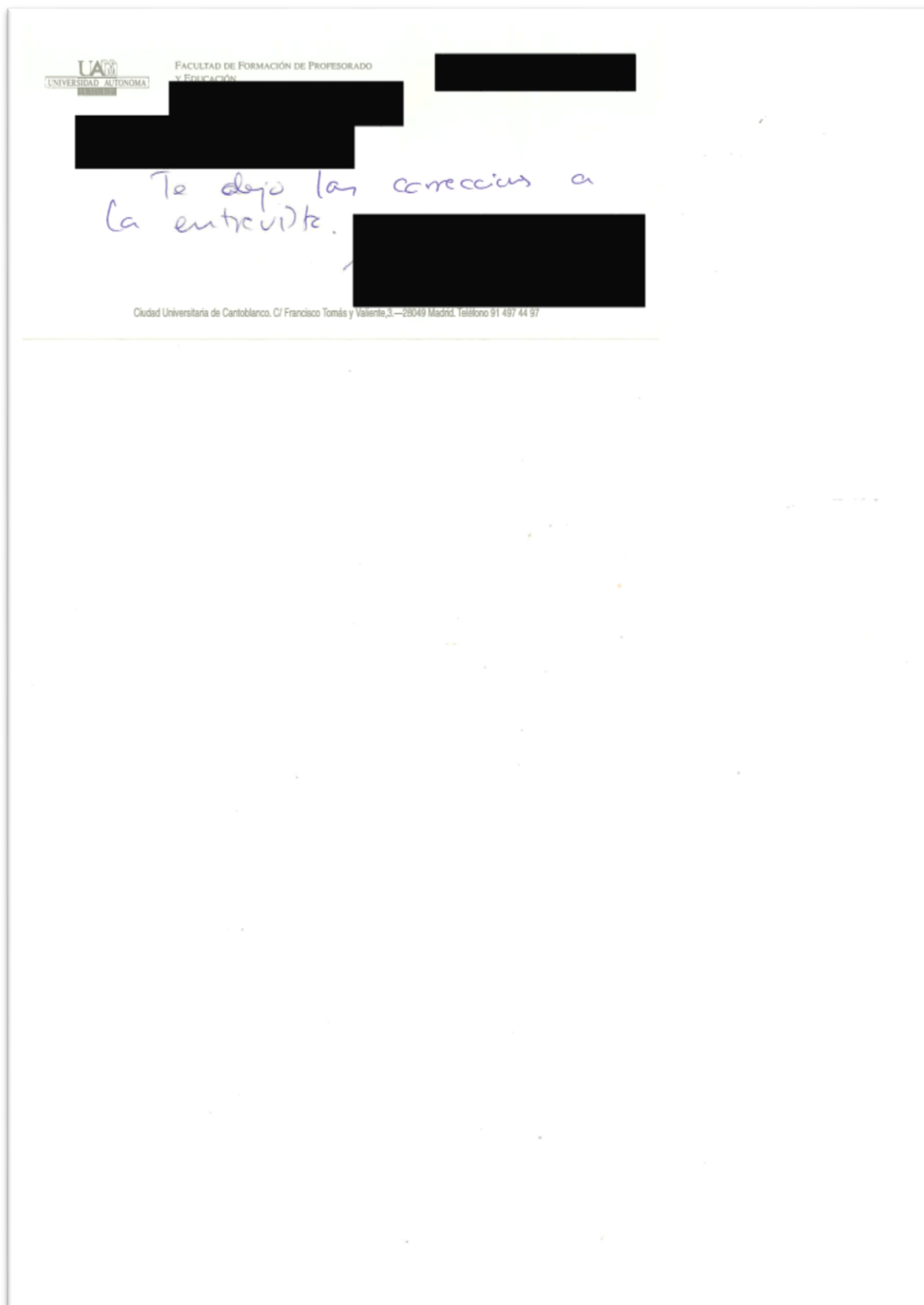
Preguntas Entrevista - Estudiantes
<p>1. Datos Personales</p> <p>1.1. Nombre</p> <p>1.2. Edad</p> <p>1.3. Titulación que cursas</p> <p>1.4. Curso Actual (1º, 2º, etc.)</p> <p>1.5. Años que llevas en la UAM</p> <p>1.6. Lugar donde vives (domicilio estudiantil)</p> <p>1.7. Nacional y/o extranjera (1ª o 2ª generación)</p> <p>1.8. Tipo de centro donde realizó educación secundaria (Público, Privado, Concertado)</p> <p>1.9. Participación en actividades solidarias (voluntariados, ONG's, etc.).</p>
<p>2. ¿Qué es para ti el Aprendizaje-Servicio, ApS?</p>
<p>3. Experiencia de ApS</p> <p>3.1. ¿Por qué decidiste participar en la actividad de ApS -UAM?</p> <p>3.2. ¿En qué consistió tu experiencia?</p> <p>3.3.1 ¿La experiencia que desarrollaste es parte del listado de propuestas de ApS UAM?</p> <p>3.3.2. ¿Elegiste una entidad por tu cuenta?</p> <p>3.4. ¿Qué necesidades de la comunidad influyeron en tu plan de actividades?</p> <p>3.4.1. ¿Participaron en la planificación de tu proyecto?</p> <p>3.5. ¿Cuáles son las características de la comunidad donde desarrollaste tu labor?</p> <p>3.6. ¿Cuáles son los aspectos más importantes de la actividad solidaria que realizaste?</p> <p>3.7. ¿Con qué grupos de personas trabajaste durante tu experiencia? (p.e. diversidad funcional, inmigración, etc.).</p> <p>3.7.1. ¿Qué te ha parecido trabajar con este colectivo?</p> <p>3.8. ¿Sigues implicado de alguna manera con la comunidad que prestaste servicio?</p> <p>3.8.1. Sí, ¿cómo?</p> <p>3.8.2. No, ¿por qué?</p> <p>3.9. ¿De que manera se hizo un seguimiento de tu experiencia?</p> <p>3.10. ¿Cuánto tiempo duró tu experiencia?</p> <p>3.10.1 ¿En que fechas se realizó?</p> <p>3.10.2. ¿La duración fue adecuada para cumplir con los objetivos de tu actividad ?</p> <p>3.10.3. ¿Cuántas horas realizaste?</p> <p>3.10.4. ¿Y la intensidad fue adecuada?</p> <p>3.11. ¿Qué tipo de actividades de reflexión de tu experiencia realizaste?</p>
<p>4. ¿Cómo se relaciona el ApS con el currículo de la Asignatura (indicar el NOMBRE de la asignatura en la que se realizó la actividad)</p> <p>4.1. ¿Crees que el ApS mejora la asignatura XXXXX?</p> <p>4.1.1. Sí, ¿cómo?</p> <p>4.1.2. No, ¿por qué?</p> <p>4.2. ¿Que reconocimiento académico presentó tu profesor/a?</p> <p>4.3. ¿Qué tipo de reconocimientos te parecerían más adecuados?</p>

Preguntas Entrevista - Estudiantes
5. ¿Crees que el ApS influye en tu formación docente? 5.1. Si, ¿de qué manera? 5.2. No, ¿por qué?
6. ¿Qué situaciones problemáticas u obstáculos para la realización del ApS observaste durante tu experiencia?
7. ¿Tienes planes de realizar nuevas actividades de ApS durante tus estudios? 7.1. Si, ¿qué actividad y dónde? 7.2. No, ¿por qué? 7.3. ¿Tienes planes de utilizar el ApS en tu docencia futura.
8.2 ¿Crees que el haber hecho ApS mejoran tu oportunidades para encontrar empleo? 8.1. Si, ¿por qué? 8.2. No, ¿por qué?
9. ¿La experiencia de ApS ha producido en ti algún cambio a nivel personal? 9.1. Si, ¿cómo? 9.2. No, ¿por qué?
10. ¿Sugirías a otros estudiantes de grado participar en actividades de ApS? 10.1. Si, ¿por qué? 10.2. No, ¿por qué?

ANEXO 3. Listado de entrevistas

Audios	N informante	Nombre informante	Nombre audio	Nombre informante	Reclutamiento	Tiempo	Horas Transcripción+Preanálisis	TOTAL HORAS AUDIO	20:15:19
N=8	1	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Twitter	0:34:22	3,5	125,8	
	2	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Mentores	0:29:02	3		
	3	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:47:07	5		
	4	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Twitter	0:47:49	5		
	5	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Mentores	0:34:51	3,5		
	6	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Mentores	0:34:08	3,5		
	7	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:25:01	2,5		
	8	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Mentores	0:25:26	2,5		
							28,5		
N=9	1	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:31:22	3,2		
	2	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:22:00	2,2		
	3	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:17:48	7,2		
	4	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:42:02	4,2		
	5	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:42:27	4,2		
	6	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:36:38	4		
	7	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:12:18	7,2		
	8	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:35:14	3,6		
	9	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	0:43:35	4,4		
							3		
							4		
							47,2		
N=2	1	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Solicitud directa	00:33:15	3,5		
	2	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	00:33:09	3,2		
					E-Mail	00:02:23	2,5		
					E-Mail	00:57:15	4,5		
							13,7		
N=8	1	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	01:04:16	7,1		
	2	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	Telefónico	0:24:33	2,5		
	3a+3b	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	00:29:31	3		
	4	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	00:37:28	4		
	5	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	00:37:20	4		
					E-Mail	00:35:45	4		
	6a+6b	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	00:05:05	0,5		
					Telefónico	00:02:31	0,3		
	7	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	00:04:37	0,5		
					E-Mail	00:25:30	3		
	8a+8b	xxxxxx	xxxxxx	xxxxxx	E-Mail	01:16:49	7,5		
							36,4		

ANEXO 4. Entrevista revisada por informante 26



1.1.2. [D.ABIOg-h]

1.2. [D.ABIOed]

1.3. [D.ABIOtit]

1.4. [D.ABIOcar]

1.5. [D.ABIOant_car]Antigüedad en el cargo

1.6. [D.ABIOant_uam]Antigüedad en la UAM

((introducción entrevista))

****Officer1:** ((ApS)) Yo creo que lo fuerte, lo potente, lo positivo para nosotros, es que esta facultad forma maestros y encaja muy bien (.). A lo mejor en otras facultades es más complicado buscar un encaje. ■■■ que el aprendizaje del currículum se pueda hacer en un contexto de colaboración, de cooperación con la sociedad (.). Eso aquí es muy claro y se abre (.). Acabas de mencionar el tema de la Organización Escolar (.). ■■■ el año pasado tutelé a una estudiante de 4º de grado de maestro, en la mención TIC de tecnología, y obtuvo matrícula de honor con un trabajo en el que ella propiciaba que los estudiantes de primaria fuesen formados en tecnología para que ellos a su vez formasen o desarrollasen procesos con personas mayores, con personas de la tercera edad, con ancianos (.). Alfabetización digital, ahí se trabajaba el tema de brecha digital, de apoyo social, los propios estudiantes tenían que aprender porque tenían que implicarse en procesos de reflexión sobre como aprendían los mayores, cómo estructuraban ellos los conocimientos (.). Ese es un ejemplo de lo que yo entiendo que debe ser una buena aplicación del aprendizaje-servicio y que yo lo vivo de cerca, con algo que conozco y me consta (.). Yo creo que la escuela no es un ente aislado, la escuela debe estar implicada en lo social (.). De hecho, las tres patas fundamentales en la educación del niño son la escuela, la familia y la sociedad (.). La escuela, familia y sociedad, entonces, si estamos trabajando la formación de maestros, vinculada a lo social, comprometidos con lo social, comprometidos con las necesidades del entorno, pues yo creo que es sumamente positivo, en las líneas de los grandes maestros de la pedagogía social, de la historia, del aprendizaje conversacional, del aprendizaje participativo. Esa es la idea, yo creo que ese modelo debe estar presente en esta facultad y este departamento ((teoría y didáctica)) desde luego, y a mi me parece sumamente interesante que se le dé vida al currículum 00:05:14-2 3.1. [D.CON_CURRlog_acad] 3.1. [D.CON_CURRlog_acad] 7.1. [D.CATABoc] ESPIRITU SOCIAL ApS 7.1. [D.CATABoc] REVITALIZACIÓN CURRICULAR

***ApS Interviewer:** ¿Y tu crees que existe alguna manera de expandir esto ((ApS)) a otras asignaturas? 00:06:10-1

****Officer1:** Deberíamos partir de la idea que para mi aprendizaje-servicio es una propuesta pedagógica, es una propuesta educativa, y en ese sentido está más en el campo de lo metodológico que de lo estructural (.). Lo veo como algo transversal que podría llegar a todas nuestras materias (.). ¿Dónde debería estar? Primero, en el diseño de los títulos, de los grados, eso es una cosa que tiene una parte que

viene definida por el currículum, por el ministerio, y hay otra parte en la que si se puede incorporar en sus contenidos este modelo ((ApS)) de trabajar con los estudiantes (.). Luego se me ocurre que quizás una manera clave sería el tema del prácticum, el prácticum de los estudiantes nuestros (.). En 4º de grado afecta el prácticum a todos los estudiantes, a los 500 estudiantes que tenemos, y van a estar en contacto con la realidad de la escuela, de un entorno de unas características y otros, de otros, y con las familias (.). Y ahí unos estudiantes que estén sensibilizados, que tengan una cierta formación, sensibilización para el trabajo en aprendizaje-servicio, pueden hacer tareas, muy interesantes, de apoyo escolar y desarrollo de un proyecto personal de prácticas que lleven a cabo, que esté inspirado o que tenga presente está propuesta pedagógica, y eso les puede ayudar muchísimo a la hora de hacer un trabajo final de grado, que es donde va a desembocar todo, realmente potente (.). Si se consiguen trabajos de grado potentes desde el punto de vista científico, académico y al mismo tiempo implicados en lo social, comprometidos con la sociedad, en el entorno en el que están trabajando, yo creo que esto sería realmente positivo. 00:08:25-8

***ApS Interviewer:** ¿Cómo cree que el ApS influye en la formación docente de los estudiantes de la UAM? 00:09:11-7

****Officer1:** A Francisco Giner de los Ríos, un ilustre pedagogo español, le preguntaron en una conferencia de futuros maestros, en San Sebastián, que qué es lo que había que hacer para ser un buen maestro, y el les dijo, leer a los clásicos y estar muy comprometido con el entorno. Yo creo que no se puede ser un buen maestro si solamente nos referimos, nos cerramos a lo que es el aprendizaje en las aulas, el aprendizaje académico (.). Un buen maestro tiene que ser una persona crítica, tiene que ser una persona comprometida (.). Eso lo digo desde mi experiencia personal, de antiguo maestro, de profesor y de observador en las aulas del tipo de estudiantes que nos llega en los momentos actuales muy marcados por el individualismo atroz de una sociedad muy desarrollada, con una presencia de dificultades de comunicación, aunque parezca que se dispone de comunicación con las tecnologías no es así, y muy distanciados muchas veces de lo que es la conciencia, el compromiso social (.). De hecho yo creo que el modelo pedagógico que presentáis es una bocanada de aire fresco que se necesitaba (.). Es decir ese compromiso social, el decir pues no estamos, aquí no vas a enfrentarte a tus niños, tu habla y se acabó, no, estamos en la sociedad y yo creo que si esa sensibilidad la consiguiéramos transmitir a los futuros maestros, sería un aporte interesante. 00:11:23-2 3.1. [D.CON_CURRlog_acad] 4.1. [D.IMPFORDOCoc]

***ApS Interviewer:** ¿Crees que el ApS mejora la docencia de las asignaturas de magisterio en las que se utilice? 00:12:13-1

****Officer1:** Yo creo que por supuesto, que absolutamente, y te puedo hablar desde mi experiencia, en algo que puede parece tan lejano como el uso de las tecnologías en la educación (.). Cuando me reúno con los grupos que hacen trabajos o con los que van a hacer proyectos, el hecho de que de alguna manera incorporen a la formación tecnológica la parte educativa y un componente social de ese tipo, es lo que lo hace realmente valioso (.). Es decir, no está reñido con el

aprendizaje científico, con el aprendizaje académico; Al contrario, TIENE SENTIDO (.) Por supuesto que esto supone un posicionamiento ideológico, si me apuras, pero la educación tiene ese componente ideológico, no lo podemos evitar (.) 00:13:00-6 4.1. [D.IMPFORDOCoc] 7.1. [D.CATABoc]

((Respecto a nuevas modificaciones legales y sociales que pidan cambios en la Universidad))

****Officer1:** Lo que pasa es que tenemos que estar atentos, porque al mismo tiempo (.) Es normal que la universidad no sea un ente aislado de la sociedad y tenga que dar respuestas a las demandas sociales (.) Lo que pasa es que hay que tener cuidado, porque se pueden producir fenómenos de excesiva adaptabilidad de algunas universidades públicas y muchas privadas, y entonces ese sentido que debe tener la universidad se pierda un poco en aras de ser reproductoras del sistema y tener otros fines que no son estrictamente académicos y vengan marcados por el mercado, o por otros ~~intereses~~ 00:14:41-3 7.1. [D.CATABoc]

***ApS Interviewer:** ¿De qué formas se puede incentivar a los estudiantes para que realicen acciones de ApS? 00:16:58-6

****Officer1:** A mi se me ocurre que con la estructura del plan de estudios basada en Bolonia, con los créditos ECTS, hay una parte práctica, que posibilita que parte del trabajo que hagan los estudiantes, si tu lo defines muy bien, dentro de tu materia, dentro de tu asignatura, que no se desvíe dentro de los objetivos marcados en la guía docente, puedes perfectamente proponer el desarrollo de estas actividades y pueden llegar al 10%, 20%, incluso el 30%, Es decir, el profesor tiene autonomía, el profesor si quiere lo puede hacer, no es ningún problema, porque el fin último es legítimo, el fin último es un fin elevado, nadie va a cuestionar ese tipo de trabajo, de todos modos yo creo que tendría que haber una mayor difusión de vuestro trabajo (.) noto que no conocemos en profundidad, yo el primero, bien que es esto ((ApS)) entonces tendría que haber una divulgación mayor de manera escrita, de manera de algún acto, para que se cuente, que es esto, que no es un invento que se les ha ocurrido ~~a ahí~~ para montar su chiringuito, si no que es una cosa seria, potente, y que podemos hacer (.) que hay apertura a la incorporación de personas y que no es una cosa cerrada 00:18:28-6 3.2. [D.CON_CURRrec_aca_estud] 7.1. [D.CATABoc]

***ApS Interviewer:** ¿De qué formas se puede reconocer el trabajo de los docentes que realizan acciones de ApS? 00:20:14-0

((Respecto a los reconocimientos docentes en España))

Asociados significa que tienen un trabajo principal, fuera, y vienen aquí unas horas, y entonces la participación no es lo que debiera ser (.) Entonces tenemos poco profesorado y muchas materias, entonces todo el mundo, el POD ((Plan de Ordenación Docente)) es público, lo podemos mostrar, todo el mundo está al máximo (.) Y no es común, aquí hay departamentos que están mucho más relajados que el nuestro, quizá deberíamos empezar a liberarnos de materias, en

los próximos planes de estudio (-) [REDACTED] es que este departamento es el que lleva a sus espaldas el peso de la pedagogía y la didáctica. (.) 3.3. [D.CON_CURRrec_aca_doc] 5.1. [D.OBSAPSoc]

((Respecto a la problemática de renovación docente))

****Officer1:** Es una cosa estructural y además que se ha complicado con los años de crisis, que no ha habido renovación ninguna, no ha habido ninguna plaza. (.) 5.1. [D.OBSAPSoc] 00:22:39-2

***ApS Interviewer:** ¿Qué obstáculos cree que puede experimentar el desarrollo del ApS en su departamento? 00:22:47-2

****Officer1:** Hombre, obstáculos? La rigidez del sistema, la rigidez metodológica (.) Y luego pues habrá personas que tienen una metodología determinada y pueden estar inflexibles para ello (.) Lo que pasa es que yo creo que la implantación debe ser paulatina, poco a poco, que se vaya impregnando, que vaya calando la tierra, como la lluvia suave, no como un torrente, como un aguacero que se lleva todo (..) Yo creo que el tema es el comunicamos 00:23:57-9 5.1. [D.OBSAPSoc] 7.1. [D.CATABoc] *la debe ser la comunicación*

***ApS Interviewer:** Y nuevamente te pregunto ¿de qué formas se puede reconocer el trabajo de los docentes que realizan acciones de ApS? 00:25:01-9

****Officer1:** La certificación de las actividades, la certificación oficial de todas las actividades que están haciendo, tanto a los estudiantes como a los docentes (.) Que les sirvan a ellos para sus procesos de acreditación, porque ((reconocimiento)) económico no lo tenemos (.) Solo nos queda ese otro, que tiene un reconocimiento oficial, y en la medida de lo posible, pues también que el apoyo del departamento a todas las participaciones que tengáis ((equipo ApS)) en proyectos, en reuniones para preparatorias de los proyectos, porque eso de alguna manera es lo que posibilita que la gente tenga un reconocimiento, cuando escribe un artículo, cuando participa en un proyecto, yo creo que por ahí irían las cosas 00:25:45-0 3.3. [D.CON_CURRrec_aca_doc]

***ApS Interviewer:** ¿Sabes si existen planes para realizar acciones institucionalizadas de ApS en la comunidad? 00:26:07-3

****Officer1:** Yo creo que institucionalizado no hay nada en este momento, y con respecto a las acciones se me ocurren, algunas cosas (.) Una, a nivel de departamento nuestro, impulsar algún tipo de jornada o congreso en el que tengan todos conocimiento del trabajo que se está haciendo, que venga alguna personalidad relevante y que se impulse (.) Luego, a nivel de facultad, se podría impulsar, incluir algún tipo de seminarios, jornadas (.) seminarios previos a las prácticas para los estudiantes y también se podría intentar negociar que la semana cultural de algún año, de este próximo, porque ya está comprometido, tuviera este tipo de relevancia (.) Y luego después de la facultad vendrían ámbitos más amplios, yo creo que podríamos usar los servicios del gabinete de prensa de la Universidad, con un buen dossier, se difundiera a los medios de comunicación y se tuviera una difusión y acceso a los medios de comunicación más importantes 00:27:55-6 6.1. [D.IMPAPSoc]

((Respecto a visibilizar y diseminar el ApS en Departamento))

****Officer1:** Yo es que creo que varias personas, profesores del departamento, no llegan a ver la metodología, la propuesta, como algo vinculado a su posible materia, sino como una actividad de hacer algo, por ahí, relacionado con la sociedad, y de paso tiene algo formativo, pero llevarlo ya a mi materia, yo creo que ese paso es el salto siguiente que hay que dar (.) Que lo tenéis muy claro vosotros, yo creo que el resto de la gente no lo tiene y dice bueno, como cualquier otro grupo de investigación que investiga, que investiga problemas en matemática o en cualquier otra cosa, yo creo que ese es el siguiente paso, el vincularlo a las materias, y yo creo que es ahí donde falta todavía 00:29:42-2 **5.1.**
[D.OBSAPSoc] *se impuso,*

((Respecto a la revisión de los títulos y las oportunidades del ApS))

****Officer1:** Yo creo que estamos en un momento importante y que si lo aprovecháis, y es que este año hay que revisar los títulos, la revisión de los títulos de grado (.) Claro, imagínate, en el rediseño de los títulos

00:31:37-3

ANEXO 5. Acuerdo de confidencialidad



ACUERDO CONSENTIMIENTO INFORMADO

ESTIMADA/O PARTICIPANTE

Con el fin de asegurar la calidad en las labores de investigación de la tesis doctoral “Experiencias de Aprendizaje-Servicio en la formación del profesorado: Un estudio de caso”, desarrollada por Héctor Opazo Carvajal (Personal Investigador en Formación), bajo la dirección de la Dra. Pilar Aramburuzabala, declaramos lo siguiente:

1. Toda información recogida en el marco de la investigación nombrada tiene carácter **confidencial**, considerando como marco normativo la **Ley orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal** que garantiza y protege los datos personales de nuestros participantes, libertades públicas y derechos fundamentales de las personas físicas.
2. Se guardará **absoluta reserva** de los datos y de cualquier otro tipo de soporte o documento en que conste alguna información de carácter personal, salvaguardando la privacidad de los informantes.
3. El carácter de nuestro trabajo está orientado por los principios éticos de **respeto por las personas, beneficencia y justicia**, por lo cual todo participante tiene el derecho de abandonar el estudio en el momento que lo requiera, sin perjuicio alguno.
4. Todos los datos de carácter personal serán **utilizados exclusivamente** para los fines del estudio a realizar.

En conformidad a lo expuesto, solicitamos libre y voluntariamente tu conformidad para participar en esta investigación y en consecuencia, autorizarlo explícitamente a través del presente documento.

En Madrid, a _____ de _____ de 201_

Firmando

NOMBRE Y APELLIDO

DNI

FIRMA

Héctor Opazo Carvajal
Personal Investigador en Formación (PIF)
NIE Y0042048H

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

ÍNDICE ANALÍTICO

RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
AGRADECIMIENTOS.....	9
ÍNDICE.....	13
INTRODUCCIÓN.....	15
Razones fundamentales del estudio.....	20
Objetivos de la investigación.....	26

I PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE-SERVICIO	31
1.1. Definiciones y naturaleza del aprendizaje-servicio	31
1.2. Orígenes y evolución del Aprendizaje-Servicio	44
1.2.1. ApS a nivel internacional	47
1.2.2. Aprendizaje-Servicio en España	53
1.3. Fundamentos teóricos del aprendizaje-servicio	57
1.3.1. Teorías de Aprendizaje	58
1.3.2. Aprendizaje-Servicio y aprendizaje experiencial.....	59
1.3.3. Aprendizaje-Servicio y educación de adultos.....	60
1.3.4. Aprendizaje-Servicio y desarrollo del estudiantil.....	61
1.3.5. Aprendizaje-Servicio y desarrollo cognitivo.....	63
1.3.6. Aprendizaje-Servicio y liderazgo.....	64
1.4. Proyectos de Aprendizaje-Servicio.....	65
1.4.1. Requisitos y estándares de los proyectos	65
1.4.2. Fases del diseño e implementación de los proyectos.....	76
1.4.3. Ética y aprendizaje-servicio	80
1.4.4. Protagonistas del aprendizaje-servicio	82
1.4.4.1. Estudiantes	82
1.4.4.2. Profesores	84
1.4.4.3. Socios Comunitarios	86
1.4.5. Proyectos de aprendizaje-servicio tradicional versus aprendizaje-servicio crítico.....	88
1.4.6. Justicia social y aprendizaje-servicio.....	90
1.5. Beneficios del Aprendizaje-Servicio	91
1.6. Fronteras del aprendizaje-servicio: limitaciones y críticas	94
CAPÍTULO 2: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	99
2.1. Aportaciones del aprendizaje-servicio a la educación universitaria.....	100
2.1.1. Desarrollo de competencias profesionales	102
2.1.2. Responsabilidad social universitaria	104
2.1.3. Transferencia científica	105
2.1.4. Calidad académica.....	106
2.1.5. Participación ciudadana	107
2.1.6. Sostenibilidad curricular.....	110
2.2. Implantación del aprendizaje-servicio en la universidad	113
2.3. Aprendizaje-Servicio en el contexto universitario internacional	119
2.4. Aprendizaje Servicio en el contexto universitario nacional.....	123

CAPÍTULO 3: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE	133
3.1. El aprendizaje-servicio como herramienta en la formación de maestros	133
3.1.1. Beneficios y obstáculos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros.....	135
3.1.2. Buenas prácticas de aprendizaje-servicio en la formación docente.....	140
3.1.3. Aprendizaje-servicio y justicia social en la formación docente.....	144
3.2. Aprendizaje-Servicio en la formación de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid	144
3.2.1. Cronología de la implementación del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid	144
3.2.2. De la implementación a la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid	146
3.2.3. La innovación docente e investigación del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid	148
3.2.4. Desafíos del programa de aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid	150

II PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	153
4.1. Problema de investigación	153
4.2. Objetivos de investigación.....	155
4.2.1. Objetivo general.....	155
4.2.2. Objetivos específicos.....	155
4.3. Metodología de la investigación.....	156
4.4. Diseño del estudio	158
4.5. Población, muestra y muestreo	159
4.6. Categorías de análisis	161
4.7. Programación de la investigación	178
4.7.1. Diseño de la investigación	178
4.7.2. Preparación.....	179
4.7.3. Técnicas de recogida de datos.....	179
4.7.4. Recolección de datos	181
4.7.5. Análisis de la evidencia.....	182
4.7.5.1. Análisis de contenido con la teoría fundamentada como técnica de análisis de datos	182
4.7.5.2. Análisis intensivo y pre-codificación durante la transcripción literal.....	182
4.7.5.3. Análisis del discurso con el apoyo de la Computer Mediated Discourse Analysis - CMDA	184
4.7.6. Informe del caso y transferencia de resultados	185
4.8. Rol del Investigador.....	185
4.9. Procedimientos para garantizar la validez.....	186
4.9.1. La cuestión de la generalización y la transferibilidad en la investigación cualitativa vinculada al aprendizaje-servicio	188
4.10. Consideraciones éticas	188
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	189
5.1. Análisis de las experiencias de aprendizaje-servicio	189
5.1.1. Titulación	189
5.1.2. Curso académico.....	190
5.1.3. Asignaturas asociadas	191
5.1.4. Grupos participantes	192
5.1.5. Alumnos participantes en experiencias de aprendizaje-servicio	194

5.1.6. Modalidad educativa en la que se desarrolla la experiencia de aprendizaje-servicio	195
5.1.7. Tipo de entidad receptora de las actividades de aprendizaje-servicio.....	196
5.1.8. Tipo de experiencias de aprendizaje-servicio realizadas	197
5.1.9. Localización territorial de las experiencias de aprendizaje-servicio	198
5.2. Estudiantes	201
5.2.1. Antecedentes biográficos.....	202
5.2.2. Conceptualización del aprendizaje-servicio.....	204
5.2.3. Experiencia de aprendizaje-servicio	206
5.2.3.1. Motivación para la participación.....	206
5.2.3.2. Dimensión del Servicio	208
5.2.3.3. Selección de actividad de aprendizaje-servicio.....	208
5.2.3.4. Necesidades.....	208
5.2.3.5. Conocimiento de la comunidad.....	210
5.2.3.6. Servicio Significativo	210
5.2.3.7. Diversidad.....	211
5.2.3.8. Vínculo estudiantil posterior al aprendizaje-servicio	212
5.2.3.9. Seguimiento del Progreso	213
5.2.3.10. Duración e Intensidad	214
5.2.3.11. Reflexión.....	215
5.2.4. Conexión con el currículum	216
5.2.4.1. Relación con el currículum y el logro académico	216
5.2.4.2. Reconocimiento académico ofrecido.....	218
5.2.4.3. Reconocimiento académico deseado	218
5.2.5. Impacto en la formación docente.....	219
5.2.6. Obstáculos para el aprendizaje-servicio	222
5.2.7. Vocación de servicio	226
5.2.8. Empleabilidad.....	227
5.2.9. Cambios a nivel personal.....	228
5.2.10. Recomendación para participar en aprendizaje-servicio	230
5.3. Profesores	232
5.3.1. Antecedentes biográficos.....	233
5.3.2. Conceptualización del aprendizaje-servicio.....	234
5.3.3. Experiencia de aprendizaje-servicio	236
5.3.3.1. Motivación para la participación.....	237
5.3.3.2. Servicio.....	242
5.3.3.3. Detección de necesidades comunitarias	243
5.3.3.4. Servicio significativo.....	244
5.3.3.5. Diversidad.....	246
5.3.3.6. Vínculo estudiantil con la comunidad tras el aprendizaje-servicio.....	246
5.3.3.7. Seguimiento del progreso	247
5.3.3.8. Reflexión.....	250
5.3.4. Conexión con el currículo	252
5.3.4.1. Logro académico	253
5.3.4.2. Reconocimiento académico ofrecido.....	257
5.3.4.3. Reconocimiento académico deseado	257
5.3.5. Impacto en la formación docente.....	259
5.3.6. Obstáculos para el aprendizaje-servicio	261
5.3.7. Vocación de servicio	266
5.3.8. Desarrollo profesional docente.....	268
5.3.9. Cambios personales en los estudiantes	270
5.3.10. Recomendación para participar en aprendizaje-servicio	271

5.4. Socios comunitarios.....	273
5.4.1. Antecedentes biográficos.....	274
5.4.2. Descripción de la entidad	275
5.4.3. Conceptualización del aprendizaje-servicio.....	278
5.4.4. Experiencia de aprendizaje-servicio	279
5.4.4.1. Motivación para la participación del socio comunitario	279
5.4.4.2. Dimensión del servicio	280
5.4.4.3. Dimensión del servicio	281
5.4.4.4. Servicio significativo.....	281
5.4.4.5. Diversidad.....	282
5.4.4.6. Implicación con la comunidad.....	283
5.4.4.7. Seguimiento del progreso	284
5.4.4.8. Duración e intensidad	284
5.4.4.9. Reflexión.....	285
5.4.5. Impacto en la formación docente.....	286
5.4.6. Obstáculos para el aprendizaje-servicio	288
5.4.7. Participación futura	290
5.5. Directivos.....	291
5.5.1. Antecedentes biográficos.....	292
5.5.2. Conceptualización del aprendizaje-servicio.....	292
5.5.3. Conexión con el currículo.....	293
5.5.4. Impacto en la formación docente.....	294
5.5.5. Obstáculos del aprendizaje-servicio	295
5.5.6. Implantación del aprendizaje-servicio.....	297
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	301
6.1. Discusiones.....	301
6.1.1. Experiencias de aprendizaje-servicio ¿Cuáles? ¿Cómo? ¿Con quién?.....	302
6.1.2. Conceptualizaciones del aprendizaje-servicio: diversos puntos de vista ante un mismo fenómeno académico.....	304
6.1.3. Motivaciones para participar en experiencias de aprendizaje-servicio.....	305
6.1.4. Conexiones del aprendizaje-servicio con el currículo académico	307
6.1.5. El Aprendizaje-Servicio y su impacto en la formación docente.....	309
6.1.6. El Aprendizaje-Servicio y sus obstáculos	311
6.2. Contribuciones e implicaciones de la investigación	313
6.3. Limitaciones del estudio y recomendaciones para investigaciones futuras	314
6.4. Conclusiones	316
III PARTE	
REFERENCIAS, INDICE DE TABLAS Y FIGURAS, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO	
REFERENCIAS.....	331
INDICE DE TABLAS.....	365
INDICE DE FIGURAS.....	368
ANEXOS.....	370
ANEXO 1. Ejemplos de experiencias de aprendizaje-servicio.....	370
ANEXO 2. Guión entrevistas focalizadas.....	383
ANEXO 3. Listado de entrevistas	387
ANEXO 4. Entrevista revisada por informante 26.....	388
ANEXO 5. Acuerdo de confidencialidad	394
ÍNDICE ANALÍTICO.....	395